



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
DE BEJA



MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – ESPECIALIZAÇÃO
NO DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

A Transição para a Vida Ativa e a Formação de docentes

Ana Isabel Martins Fialho Acabado

Beja

2014

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – ESPECIALIZAÇÃO
NO DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

A Transição para a Vida Ativa e a Formação de docentes

Dissertação de Mestrado apresentada na Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Beja

Elaborada por:

Ana Isabel Martins Fialho Acabado

Orientada por:

Professor Doutor José António dos Reis Espírito Santo

Beja

2014

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo...

Nelson Mandela

Não basta apenas ser professor, é preciso ser mestre na arte de ensinar.

Vanessa Clariza Pena

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha querida e estimada mãezinha, Maria Luísa Martins Fialho Acabado, última Delegada Escolar do Concelho de Moura.

Dedico também este trabalho ao meu querido e saudoso pai, Salvador Fialho Acabado, e à minha querida e saudosa avó Rosa, estrelas no Céu a iluminar o meu caminho...

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador e estimado Professor José António dos Reis Espírito Santo, pela sua excelente orientação, conselho, disponibilidade, ajuda, e incentivo constante que manifestou durante a realização do presente trabalho.

À minha família, de modo particular à minha mãe, Maria Luísa Martins Fialho Acabado e ao meu irmão, Luís Salvador Martins Fialho Acabado, presentes em todos os momentos da minha vida.

À nossa turma de Mestrado, exemplo de união e companheirismo, que será sempre recordada.

A todo o corpo docente da Escola Superior de Educação de Beja, de modo particular aos professores que lecionaram este Mestrado, e que me contagiaram com a sua paixão e o seu profissionalismo, e me fizeram apaixonar ainda mais por esta educação tão especial...

Aos participantes no meu estudo, docentes de Educação Especial e docentes de Ensino Regular dos Conselhos de Castro Marim, Vila Real de Santo António e Tavira, pela disponibilidade, ajuda e apoio demonstrado durante a fase de recolha de dados.

Gostaria ainda de expressar os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que de algum modo contribuíram para a realização do presente trabalho.

Resumo

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial - Especialização nos Domínios Cognitivo e Motor, e tem como tema “ A Transição para a Vida Ativa e a Formação de docentes”.

Neste estudo, pretendeu-se, fundamentalmente, conhecer as necessidades de formação para docentes relativamente a processos de Transição para a Vida Ativa (TVA), e também a perceção dos docentes sobre as competências expectáveis de serem adquiridas por jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) para serem bons profissionais.

Os dados foram recolhidos através da aplicação de questionários, compostos por questões abertas e fechadas, a docentes de Educação Especial e de Ensino Regular. O tratamento dos dados foi feito através de análise de conteúdo e de estatística descritiva.

Após a análise e interpretação dos dados obtidos concluiu-se que embora os docentes inquiridos atribuam importância a todas as competências constantes da lista apresentada, existem algumas mais valorizadas do que outras, pelo que deverá ponderar-se cuidadosamente quais as que serão mais pertinentes para cada aluno. Relativamente às necessidades de formação dos docentes, com base nas necessidades encontradas, foi elaborado um plano de formação.

Palavras-chave: Transição para a Vida Ativa; Competências; Formação de Docentes.

Abstract

This study was developed for a Master's Degree in Special Education and it focuses on the physical and cognitive areas; its main theme is "Transition into Active Life and Teachers Training".

This study was primarily intended to get to know the needs of teachers training regarding processes of Transition into Active Life and also understand the perception teachers had about the skills expected to be acquired by young people with Special Education Needs (SEN), in order to become good professionals.

The data was gathered through the application of questionnaires with open and closed questions to Special Education teacher's and Regular teacher's. The treatment of this data was made through content analysis and descriptive statistics. After the analysis and interpretation of the obtained data it was concluded that though the inquired teachers give importance to all the skills assembled in the presented list, some are overrated. Therefore, one should consider which ones are more relevant to each student. Furthermore, based on the encountered needs in teachers training, it was built a training plan.

Key Words - Transition into Active Life; Skills; Teachers Training

ÍNDICE

Dedicatória.....	I
Agradecimentos.....	II
Resumo.....	III
Abstract.....	IV
Lista de abreviaturas.....	IX
Introdução.....	1
I Parte - Enquadramento Teórico.....	3
1.1. Formação Inicial.....	3
1.2. Formação Contínua.....	6
1.3. Formação formal, não formal e informal.....	8
1.4. Necessidades de Formação	8
2. Transição para a Vida Ativa.....	10
2.1. Conceito de TVA.....	10
2.2. O PIT na legislação portuguesa.....	11
2.3. Relação PEI/PIT	14
2.4. Currículo Funcional (CF):antecâmara do PIT.....	23
2.5. NEE em Jovens Adultos em fase de TVA.....	29
2.6. Competências a adquirir pelos jovens com NEE.....	32
2.6.1. Conceito de Competências.....	32
2.6.2. Tipos de Competências.....	33
2.6.2.1. Competências funcionais e não funcionais.....	33
2.6.2.2. Competências Sociais	35
2.6.2.3. Competências Laborais	40
2.6.2.4. Competências Pessoais	41

2.6.2.5. Competências Académicas	44
II Pate - Componente Empírico	46
1.Delimitação da Problemática.....	46
1.1. Objetivos.....	46
2.Modelo de Investigação.....	47
3.Participantes.....	47
4.Instrumentos de Recolha de Dados.....	47
5.Tratamento de Dados.....	48
6.Apresentação e Análise de Resultados.....	49
6.1. Caraterização dos Inquiridos.....	49
6.2. Participação no Processo de TVA e conhecimento da documentação.....	51
6.3. Perceção sobre as competências que os jovens com NEE devem adquirir para serem bons profissionais.....	70
7. Síntese.....	73
8. Plano de Formação.....	75
Considerações Finais.....	79
Referências Bibliográficas.....	81
Apêndices.....	88
Apêndice I – Primeira versão do Questionário.....	89
Apêndice II – Avaliação dos Especialistas.....	94
Apêndice III – Pré-teste aplicado a 5 docentes.....	96
Apêndice IV – Questionário final.....	98
Apêndice V – Análise de Conteúdo.....	102

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Perspetivas de formação inicial de professores.....	4
Quadro 2 – Componentes do PIT.....	13
Quadro 3 - Principais diferenças e semelhanças entre o documento PIT e o PEI.....	16
Quadro 4 - Papéis e tarefas a realizar pelas partes envolvidas no desenvolvimento das várias fases do PIT	17
Quadro 5 - Principais barreiras decorrentes do processo de TVA	18
Quadro 6 - Principais aspetos facilitadores do processo de TVA	19
Quadro 7 - Tarefas de desenvolvimento próprias dos jovens adultos com NEE	31
Quadro 8 – Caraterização dos inquiridos quanto ao Género.....	49
Quadro 9 – A Idade dos inquiridos.....	49
Quadro 10 – Curso de Formação Inicial.....	52
Quadro 11 – Formação Contínua no âmbito da TVA.....	53
Quadro 12 – Casos de docentes que receberam Formação Contínua no âmbito da TVA.....	54
Quadro 13 – Outras Fontes de Informação.....	56
Quadro 14 – Participação de docentes em Processos de TVA de jovens com NEE.....	59
Quadro 15 – Experiência com alunos com NEE em Processos de TVA.....	60
Quadro 16 – Receber na escola orientações sobre processos de TVA.....	64
Quadro 17 – Tipo de orientações recebidas nas escolas.....	64
Quadro 18 – Conhecimento de legislação específica sobre a TVA.....	65
Quadro 19 – Legislação que os docentes conhecem sobre TVA.....	66
Quadro 20 – Tipo de Formação que os docentes gostariam de frequentar para obter mais informações sobre TVA	68
Quadro 21 – Algumas das competências a adquirir pelos jovens com NEE.....	71
Quadro 22 – Plano de Formação.....	75
Quadro 23. Módulo 1 – Legislação em Vigor.....	76

Quadro 24. Módulo 2 – Processos de Transição para a Vida Ativa (TVA).....	77
Quadro 25. Módulo 3 – Elaboração de um PIT e Estabelecer Protocolos.....	77
Quadro 26. Módulo 4 – Programas de Orientação Vocacional.....	78

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Estratégias para o desenvolvimento do conteúdo curricular funcional e adequado à idade cronológica, para jovens com NEE graves.....	25
Figura 2 – Pirâmide de Maslow.....	43

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Habilitações Literárias dos inquiridos.....	50
Gráfico 2 – Tempo de Serviço em classes dos docentes inquiridos.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS

CEI – Currículo Específico Individual

CF – Currículo Funcional

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

TVA – Transição para a Vida Ativa

Introdução

O presente trabalho, levado a cabo no contexto da dissertação de Mestrado em Educação Especial - Especialização no Domínio Cognitivo e Motor, teve como objeto de estudo a problemática da Transição para a Vida Ativa.

Trata-se de uma temática pela qual me tenho interessado nos últimos anos, porque lecionei numa escola onde tive três alunos em Processo de Transição para a Vida Ativa.

Com este estudo pretendeu-se conhecer as necessidades de formação para docentes relativamente a processos de Transição para a Vida Ativa (TVA), e também a perceção dos docentes sobre as competências expectáveis de serem adquiridas por jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) para serem bons profissionais.

A fase de transição para a vida adulta surge como um período de grande ansiedade e preocupação para os jovens com deficiência intelectual, bem como para as suas famílias (Lichtenstein, 1998, citado por Kyeong-Hwa e Turnbull, 2004). Este processo de transição realiza-se melhor, quanto maior for a qualidade de vida destes indivíduos e das suas famílias.

Integrados no Ensino Regular, os alunos com NEE são apoiados pelos docentes de Educação Especial e pelos Técnicos dos Centros de Recursos para a Inclusão, conforme o disposto no Decreto-Lei n.º 3/ 2008 de 7 de janeiro.

Para muitos jovens, a transição para a vida adulta constitui um grande desafio. Um jovem com NEE, e a sua família têm de tomar algumas decisões importantes sobre o futuro, que incluem fazer escolhas sobre a habitação, a educação, o emprego, as finanças e o envolvimento social que terão lugar futuramente. Muitas vezes, apresentam-se questões complexas que exigem a elaboração de um plano muito cuidadoso.

O Plano Individual de Transição para a Vida Ativa é uma parceria que envolve a pessoa com NEE, a sua família, as instituições locais, o pessoal da escola e os elementos das equipas governamentais que apoiam a transição dos jovens para a vida adulta.

Trata-se de um processo interativo e dinâmico, que visa a preparação de um plano capaz de garantir a implementação de uma transição eficaz dos jovens com NEE.

Nos últimos anos de escolaridade, a escola, ou a instituição que o aluno se encontra a frequentar deve preocupar-se em construir uma ponte entre a vida escolar protegida e a vida independente, no mundo exterior, no sentido de uma inclusão, tal como refere a Declaração de Salamanca: *“Os jovens com necessidades educativas especiais precisam*

de ser apoiados para fazer uma transição eficaz para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida ativa diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondam às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola.”

O docente de Educação Especial deve desenvolver a sua ação, no sentido de se assumir como estimulador em todo o processo de transição para a vida adulta, promovendo a igualdade de oportunidades, a autonomia, a estabilidade emocional e a integração dos seus alunos no mundo do trabalho.

Devido a considerarmos de extrema importância a preparação dos nossos jovens com NEE para a transição para a vida ativa/adulta, aplicámos questionários a docentes de Educação Especial e a docentes de Ensino Regular, de modo a constataremos quais as competências expectáveis de serem adquiridas pelos jovens com NEE em processo de TVA. Pretendeu-se também averiguar se os docentes apresentam necessidades de formação nesta área.

Este estudo encontra-se dividido em duas partes: 1.^a Parte - Enquadramento Teórico; 2.^a Parte - Estudo Empírico.

Na primeira parte é mobilizada a literatura que se achou pertinente sobre o tema, para enquadrar e legitimar o estudo empírico realizado.

A segunda parte contempla os seguintes pontos: delimitação da problemática, objetivos, modelo de investigação, participantes, instrumentos de recolha e de tratamento de dados, apresentação e análise de resultados, e um plano de formação dirigido aos docentes para colmatar as necessidades encontradas.

Por fim, apresentam-se as considerações finais.

I Parte

1. Enquadramento Teórico

Neste ponto começamos por abordar o conceito de formação inicial, formação contínua, diferenças entre formação formal, não formal e formação informal. Por último, abordamos as necessidades de formação dos professores.

Como defendem Hargreaves e Fullan (1992), compreender o desenvolvimento profissional do professor envolve a compreensão não somente das destrezas (skills) e competências que o mesmo adquiriu, mas também a compreensão da pessoa que ele é, e o contexto no qual desempenha o seu trabalho, isto é, a pessoa, o profissional e as condições socio ambientais em que o mesmo se constrói naquela dupla dimensão.

1.1. Formação Inicial

Atualmente cabe ainda às universidades e às escolas superiores de educação a tarefa de proporcionar aos professores a formação inicial de que necessitam para o exercício da sua profissão. Segundo Flores (2006) e Flores e Day (2006), para os professores, as teorias aprendidas nas universidades e nas escolas superiores de educação não são totalmente aplicáveis ao contexto da sala de aula, o que faz com que não se sintam preparados para enfrentar as realidades da escola ao iniciar a atividade docente. Escolas e universidades ainda permanecem, em muitos casos, dois mundos separados, e por vezes contraditórios na preparação dos futuros professores (Braga, 2001; Flores, 2000, 2006).

Na busca de uma definição de formação inicial, destaca-se aqui a que é feita por Estrela (2002, p. 18): “(...) entendemos por formação inicial de professores o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada”.

Campos (1995, p. 41), definiu como objetivo da formação inicial “(...) proporcionar aos professores a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente”.

No entender de Pimenta (2005), é na formação inicial que se devem construir as bases para a definição e construção do perfil do professor, de modo que este ator educativo

seja capaz de se enquadrar no sistema de ensino, no tempo em que vive. De acordo com Pombo (2002), a formação inicial de professores assenta em três grandes perspetivas, tal como ilustra o quadro que se segue.

Quadro 1 - Perspetivas da formação inicial de professores

Perspetivas	Principais aspetos caraterísticos
Experiencial	<ul style="list-style-type: none"> -Os requisitos para o exercício da profissão docente são apenas de natureza científica, não se atribuindo qualquer importância à formação pedagógica; -É pela experiência de ensino que se aprende a ser professor; -A profissão docente é encarada como um dom.
Mimética	<ul style="list-style-type: none"> -Para além da formação científica é necessária a formação pedagógica, para o exercício da docência; -A formação pedagógica é obtida em contexto escolar, junto de professores experientes, e supervisionada por um colega orientador; -Esta formação pode não passar de uma reprodução e multiplicação de estereótipos; -O sucesso ou insucesso da formação pedagógica dependerá do orientador.
Descritiva	<ul style="list-style-type: none"> -Decorre da necessidade de uma formação mais especializada para a docência; -Depende do conceito de perfil de professor: o professor desejável deve possuir determinadas competências; -A formação deve centrar-se no treino destas competências e o modelo de estágio integrado deve assentar nesta perspetiva; -A formação científica sofre uma redução para dar lugar às componentes de formação pedagógicas. -Integra a formação inicial que contém disciplinas nas áreas das ciências da educação e um ano de prática pedagógica em contexto profissional.

Fonte: Pombo (2002) adaptado

O facto da preparação dos futuros professores para desempenharem funções em escolas em contextos de mudança constituir uma das finalidades da formação inicial, a mesma implica uma reflexão acerca do papel e o profissionalismo dos docentes. A literatura acerca desta questão aponta para a necessidade de repensar a formação de professores no sentido de responder às exigências e aos desafios que se colocam às escolas e, conseqüentemente, aos professores (Esteves, 2001). Desta forma, Esteves (2005, p.152) defende que é importante que: “(...) a formação inicial de professores seja reconcetualizada no sentido de preparar futuros profissionais autónomos, críticos e criativos, promotores do sucesso educativo dos alunos”.

De acordo com Ponte (2005), a formação inicial tem sido alvo de duras críticas por parte de diversos intervenientes: os docentes universitários apontam para o facto dos jovens professores não estarem suficientemente preparados, os docentes em início de carreira afirmam que grande parte do que aprenderam na formação inicial não lhes serviu para a prática pedagógica e os docentes mais experientes afirmam que os jovens professores se encontram mal preparados para exercerem com eficácia a sua profissão.

Num relatório acerca da investigação produzida em Portugal em torno da temática da formação inicial de professores, de 1990 a 2000, é referido que esta apresenta problemas profundos e extensos. Com base nos resultados deste relatório, Estrela et al. (2002, p. 41) referem que estes problemas se encontram relacionados, principalmente, com a: “(...) persistente falta ou deficiência de articulação teoria/prática, conhecimentos de especialidade científica a ensinar – conhecimentos científicos educacionais, formação na instituição superior – formação/estágio numa instituição da educação pré-escolar ou dos ensinos básico e secundário” e a “ausência de perspetivas claras sobre o que é ser professor hoje”.

Para além destes, outros aspetos têm sido referenciados por diversos autores, tais como: a ênfase na dimensão académica em detrimento da profissional (Canário, 2001; Formosinho, 2009) numa lógica de “universitarização” da formação (Formosinho, 2009); a visão tradicional e formal e racionalidade técnica (Canário, 2001); a falta de articulação entre escola e universidade e a ausência de uma visão integrada entre formação inicial e contínua (Campos, 1995; Flores, 2000; Canário, 2001; Roldão, 2001; Estrela et al., 2002).

Tomando em consideração este último aspeto, Campos (1995) salientou mesmo que o sistema de formação de professores se deve enquadrar na perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e integrar-se no processo mais vasto do seu desenvolvimento profissional, o qual inclui também a formação contínua. O Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro) refere, no artigo 15.º, que a formação contínua “ (...) destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente (...)”. Como tal, no próximo ponto vamos falar de formação contínua.

1.2. Formação Contínua

Rodrigues (2006, pp. 44-45) define a formação contínua como: “(...) aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (...) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial”.

No entender de Day (2001, p. 203) a formação contínua deve ser entendida como um: “(...) acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola”.

Para Day (op. cit.), os professores, em algumas escolas, recebem pouca ajuda no sentido do seu desenvolvimento profissional em contexto de formação contínua e isso deve-se: (...) a uma compreensão inadequada do conceito em questão e a falta de capacidade, e mesmo de vontade, para iniciar um processo de planeamento que estabeleça um equilíbrio apropriado entre as necessidades do indivíduo e as do sistema.

Segundo Nóvoa (1999), a necessidade de se conceber uma formação contínua deverá contribuir para a mudança educacional, para a redefinição da profissão docente encarando os professores em todas as suas dimensões (individual, coletiva, profissional e organizacional). No entender deste autor, as práticas de formação contínua de professores deverão ser alicerçadas tanto na experiência profissional como numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação que valorizem os saberes de que os professores são portadores. Neste sentido, a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos docentes em formação, às suas perceções e aos seus sentimentos (Nóvoa, 1999).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, artigo 6.º n.º 1, a formação contínua abrange as seguintes modalidades: a) cursos de formação, b) oficinas de formação, c) círculos de estudo e d) ações de curta duração.

Segundo o artigo 7.º, n.º 1, do Decreto-Lei acima referido, as ações de formação contínua a que se referem as alíneas a), b) e c) do n.º 1 do artigo 6.º, têm uma duração mínima de 12 horas e são acreditadas pelo Conselho Científico Pedagógico da

Formação Contínua (CCPFC). As ações de curta duração têm uma duração mínima de três horas e máxima de seis horas.

Falar de formação de professores, implica ainda uma abordagem ao conceito de formação especializada. Com o emergir da conceção de escola e de educação inclusiva surgiram novos valores que originaram a necessidade de se repensar quer os objetivos e as práticas da escola, quer a própria formação de professores.

Correia (1999, p. 20) considerou que é crucial que os professores adquiram as aptidões científicas e pedagógicas para além daquelas adquiridas nos seus cursos de formação inicial, que lhes permitam poder atender às necessidades de todas as crianças que tenham a seu cargo.

Para que seja eficaz, Correia (1999, p. 163) defende que um bom programa de formação especializada deve dotar o professor de competências que lhe permitam: “(...) ter conhecimentos aprofundados do tipo de materiais educacionais usados na implementação de programas bem como de novas tecnologias aplicadas à educação especial; ter o conhecimento de todo o processo de avaliação educacional, perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem; ter conhecimento de técnicas escolares de orientação (vocacional) e aconselhamento; ter facilidade de relações humanas e públicas”.

Depois de se debruçarem sobre a questão da formação de professores, Costa et al. (2006, p.37) constataram que embora a diferenciação entre os vários programas e modelos de formação especializada de docentes tenha aspetos positivos, assiste-se a uma excessiva dispersão de modelos, conteúdos e organização destes programas, entre as diferentes escolas e as diferentes regiões do país.

Perante a existência de tal dispersão, os autores sugeriram que haja uma maior homogeneização relativamente aos diferentes programas e modelos de formação especializada, reforçando a importância da componente prática nos cursos de formação especializada. Costa et al. (2006, p. 39) propõem ainda que, a formação especializada garanta aos professores as competências que lhes permitam intervir junto dos alunos, não exclusivamente na situação de escola e de sala de aula, mas, igualmente, nos diferentes contextos em que a sua vida se desenvolve: família, comunidade, escola, atividades de lazer e futura inserção na vida ativa.

Pelo aqui referido, a formação quer seja de carácter inicial, contínuo ou especializado contribui decisivamente para a estruturação do tecido intelectual do professor, bem como para a construção da sua identidade profissional.

1.3. Formação formal, não formal e informal

Diferentes formas de formação são classificadas na literatura como: formação formal, formação não formal e formação informal.

Segundo Chagas (1993), a formação formal caracteriza-se por ser altamente estruturada. Este tipo de formação tem objetivos claros e específicos e desenvolve-se no seio de instituições próprias: escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores do ministério da educação.

De acordo com Cavaco (2002), educação não formal define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino. Este tipo de formação é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem.

Finalmente, entende-se que formação informal é toda gama de aprendizagens que realizamos (tanto no papel de ensinantes como de aprendizes), e que acontece sem que haja um planeamento específico e, muitas vezes, sem que nos demos conta (Trilla, 1996). Acontece ao longo da vida, constitui um processo permanente e contínuo e não previamente organizado (Afonso, 1989).

1.4. Necessidades de Formação

À semelhança do conceito de necessidades, o conceito de necessidades de formação caracteriza-se pela ambiguidade e presta-se a várias interpretações. Rodrigues (2006, p. 104) afirmou que “as necessidades de formação não são só dependentes de valores como são construídas em situação”. O mesmo será dizer que ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os experimentam, uma vez que, tal como referem Rodrigues e Esteves (1993, p. 22): “As necessidades que cada um expressa não existem, são criadas num dado contexto num duplo sentido: porque o indivíduo as cria quando as expressa e porque expressa as necessidades para as quais o meio de alguma forma contribuiu.”

Esta linha de pensamento articula-se com a perspetiva subjetiva de necessidades e valoriza ainda a componente contextual. As diferentes visões do real levam a diferentes formas de entender as necessidades, as quais dependem de vários fatores que se

articulam com o propósito da sua pesquisa. A identificação dos aspetos para os quais a formação pode contribuir de forma significativa denomina-se análise de necessidades de formação. Esta análise é vista como uma prática geradora de objetivos indutores de formação, socialmente úteis (Pennington & Suarez cit. in Pereira 2005).

Para Rodrigues (2006), em torno do conceito de análise de necessidades de formação, podem ser consideradas duas perspetivas. Uma primeira baseia-se no objetivo de aproximar a procura à oferta da formação, isto é, procura-se coincidir a formação desejada com a formação a dar. Desta forma, a análise de necessidades de formação tem o significado de identificação das expectativas, dos interesses, das dificuldades, das motivações, dos problemas e dos desejos das pessoas que buscam a formação. Contudo, esta forma de procedimento apresenta algumas problemáticas na medida em que as necessidades da população a formar poderão não ser as necessidades reais, mas sim uma verbalização de modas ou de opiniões pré-concebidas ou ainda de sentimentos pouco claros ou imprecisos.

Contrariamente à anterior, a segunda perspetiva faz entender que a oferta é que terá de se ajustar à procura de formação. Esta segunda perspetiva centra-se na pessoa a formar e é utilizada quando se pretende fazer o seu próprio desenvolvimento. As análises de necessidades são realizadas antes e durante o processo formativo, conferindo-lhe um aspeto dinâmico. A entidade formadora não define nem impõe os objetivos de formação, mas apoia os formandos na criação de um clima propício à reflexão e à consciencialização das suas necessidades, procurando detetar-se os seus problemas e as suas dificuldades.

De acordo com Silva (2008), as necessidades de formação dos professores advêm das exigências do sistema educativo, da perceção dos docentes e das exigências do sistema educativo em conjunto com as perceções dos professores. No primeiro caso, as necessidades surgem devido às lacunas decorrentes da introdução de inovações. No segundo caso, definem-se a partir de desejos, expectativas, preferências ou problemas com que os professores se deparam no seu quotidiano profissional. Por fim, no terceiro caso, a definição das necessidades depende do problema em questão (Silva op. cit.).

A formação que assenta na análise de necessidades é, normalmente, bem sucedida devido ao envolvimento que suscita durante o tempo em que decorre (Rodrigues & Esteves, 1993; Silva, 2001, 2008). O facto de se considerar que todos os momentos são formativos contribui para a implementação da escola inclusiva, uma vez que implicam

refletir sobre a prática e as preocupações com que os professores se deparam (Silva, 2001, 2008).

De acordo com Silva (2008), as necessidades só surgem quando há conhecimento sobre determinado assunto, pelo que a formação só faz sentido se tiver em conta as necessidades dos professores. Neste sentido, as preocupações dos docentes encontram-se inevitavelmente correlacionadas com as dificuldades operacionais com que se deparam. É tendo em conta esta perspetiva que a formação que toma em consideração a experiência profissional dos professores, tal como a que assenta na análise de necessidades de formação, presta um contributo significativo na reflexão acerca da diferença de interesses, expectativas e motivações (Rodrigues & Esteves, 1993; Silva, 2001, 2008).

No mesmo sentido, o Relatório da UNESCO (2001) destacou a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, afirmando que: “Para melhorar a qualidade da educação é preciso antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas” (Delors et al., 2001, p.131).

2. Transição para a Vida Ativa

2.1. Conceito de Transição para a Vida Ativa

A noção de transição da escola para o trabalho ou emprego que emerge em vários documentos internacionais apresenta algumas disparidades na sua definição. Sendo um conceito ainda novo no vocabulário educacional, e embora sejam poucos os estudos nesta área em Portugal, é de destacar o interesse crescente por esta temática, não só por parte dos mais altos responsáveis do Ministério da Educação e Ciência, como também pelos profissionais da Educação Especial. Entende-se que este é um processo contínuo, de adaptação, o qual é influenciado por inúmeras variáveis que possam surgir ao longo da vida da pessoa.

O Internacional Labour Office (Eadsene, 2002, p. 10) definiu transição como um processo de orientação social provocando uma mudança ao nível do estatuto e do papel do jovem perante a sociedade que o rodeia. Um exemplo concreto é o caminho que o jovem percorre até entrar no mercado de trabalho e tornar-se independente, (aluno/formando; formando/trabalhador; dependente/independente). Realçou ainda que

“a transição requer uma mudança nas relações, nas rotinas e na autoimagem, de forma a garantir uma transição suave da escola para o local de trabalho, os jovens com deficiência necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade”.

A transição da escola para o trabalho não é linear. O facto de um jovem abandonar a escola não é sinónimo da sua entrada no mercado de trabalho. Esta situação é gradual e experienciada por períodos intercalares de estudo e de trabalho.

A transição para o emprego faz parte de um longo processo pelo qual todas as pessoas passam ao longo da sua vida, sendo indispensável uma orientação ajustada, uma boa vida para todos, bem como um bom trabalho para todos.

Segundo Alves (2009), o processo de transição da escola para o mundo do trabalho, não só faz alusão ao instante intermédio entre a escola e conseguir um trabalho, mas também é visto como um processo que é passível de ser organizado em etapas, sendo necessário em cada uma delas conseguir objetivos fundamentais. Deste modo, é fundamental o desenvolvimento de um Plano Individual de Transição (PIT), baseado num Currículo Funcional (CF), num ambiente integrado de aprendizagem e com suporte da comunidade.

Em 1999, Rueda, referido por Alves (2009), propôs um modelo de planificação da Transição para a Vida Ativa, em que destacou pressupostos essenciais: a Transição para a Vida Ativa deve ser iniciada nos últimos anos de escolaridade obrigatória; a mesma corresponde a um processo longo e complexo em que devem ser conhecidas as expectativas e capacidades do aluno, bem como definidas e exercitadas tarefas/atividades profissionalizantes, concertadas entre os intervenientes que compõem uma equipa pluridisciplinar e na qual a escola está implicada.

2.2. O PIT na legislação portuguesa

De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro, “Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o Programa Educativo Individual (PEI) com um Plano Individual de Transição (...)” (Art.º 14.º, ponto 1, Decreto-Lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro).

Segundo o Manual de Apoio à Prática, no âmbito da Educação Especial (DGDIC, 2008, p. 30), o PIT é um documento que:

- Consubstancia o projeto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva atividades de caráter ocupacional e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional;
- Perspetiva um processo dinâmico, a curto, médio e longo prazo, com o objetivo de promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária;
- Deve ser flexível, para responder a mudanças de valores e experiências;
- Deve responder às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem;
- Deve definir as etapas necessárias a percorrer e as ações a desenvolver, desde o presente até à conclusão do percurso educativo, para que o aluno consiga tornar real o seu projeto de vida;
- Não deve duplicar a informação constante no PEI, mas sim acrescentar informação específica relativa ao processo de transição;
- É elaborado pela equipa responsável pelo PEI, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais, nomeadamente das áreas da segurança social e dos serviços de emprego e formação profissional;
- Deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregado de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

A EADSNE (2002), recomenda que o plano de transição seja redigido o mais cedo possível, sendo que este deve estar aberto ao aluno, à família e aos profissionais envolvidos dentro e fora da escola. Na legislação portuguesa, a elaboração deste documento está prevista 3 anos antes do fim da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei n.º 3/2008), no entanto, verifica-se que o PIT, como complemento do PEI, não tem ainda a frequência necessária nos processos dos alunos que se encontram nesta circunstância (Simeonsson et al., 2010).

Quadro 2 - Componentes do PIT (*Adaptado do Ministério da Educação, 2008*)

1. Dados recolhidos na fase preparatória
2. Finalidades <ul style="list-style-type: none">- Competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária;- Competências para o exercício de uma atividade ocupacional;- Competências para o exercício de uma atividade profissional.
3. Outras Informações <ul style="list-style-type: none">- Metas a atingir e datas definidas;- Ações específicas a desenvolver para que se atinjam essas metas;- Identificação de intervenientes, papéis e responsabilidades;- Objetivos, conteúdos, estratégias e recursos relativos às diferentes áreas a desenvolver (académica, vocacional e pessoal);- Nível de articulação entre essas áreas;- Protocolos estabelecidos com instituições da comunidade, empresas ou instituições de formação profissional;- Critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação.

A informação sobre as componentes do PIT, não estão, contrariamente ao que acontece com o PEI, definidas na legislação. Apesar disso, como forma de esclarecer alguns pontos o Ministério da Educação e Ciência publicou a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro que vem reforçar a ideia de matriz curricular e respostas educativas adequadas, nomeadamente no que diz respeito a recursos humanos especializados. No entanto, o Ministério da Educação elaborou documentos orientadores, entre eles o PIT, para facilitar a sua utilização na prática educativa diária. A avaliação realizada por Simeonsson et al. (2010) demonstra que estes documentos são considerados importantes pelos profissionais e têm sido utilizados por estes na prática do dia-a-dia.

Como se pode observar, as informações que devem constar do PIT, são o resultado da implementação das recomendações desenvolvidas ao longo deste capítulo. O desenvolvimento dos estudantes está presente numa grande parte do processo: finalidades, metas, ações e objetivos. A participação do estudante desenvolve-se ao longo de todo o processo, mas está fortemente refletida na fase preparatória e deve vir referida nos intervenientes. Para além destes momentos, a família deve ter um papel importante ao longo do processo em geral. Por fim, o trabalho colaborativo vem espelhado quer nos intervenientes, quer nos protocolos estabelecidos, bem como no tipo de articulação que é feito.

Os momentos de avaliação devem ser assegurados e devem contar com a presença do aluno, da família e dos profissionais da escola, com base num formulário escrito. Para além desta avaliação, também devem ser asseguradas quaisquer modificações ou adaptações ao plano de transição, sempre que seja necessário e em cooperação com o aluno (EADSNE, 2002).

A avaliação realizada por Simeonsson *et al* (2010), refere que a presença de outros profissionais da educação é uma fonte de informação sobre os alunos com NEE, e o seu envolvimento contribui para um maior conhecimento dos alunos. Os participantes consideram que a partilha de conhecimento entre os profissionais no processo de avaliação, tomada de decisão e intervenção é fundamental e que o trabalho colaborativo aumentou com a nova legislação. Alguns referem que a legislação obrigou a um maior trabalho colaborativo.

2.3. Relação PEI/PIT

Atualmente é reconhecido aos jovens com NEE o direito à plena integração escolar, cultural e social, devendo a sua vida ser perspectivada no contexto das instituições sociais, cabendo ao estado e à sociedade em geral o dever de lhes proporcionar iguais oportunidades face aos outros jovens.

As escolas devem contribuir para o processo de TVA a partir do PEI dos alunos, tendo em conta o aperfeiçoamento de competências numa perspetiva global, a pessoa no seu todo. As competências que o aluno deve adquirir estão definidas no seu PEI através de atividades significativas, desenvolvidas em primeiro lugar dentro da escola e depois em estágios de sensibilização na área mais adequada para o aluno, nomeadamente em situações de trabalho real (estágio), contempladas no seu PIT.

Soriano (2006, p.23), define o PIT como um instrumento sob a forma de documento, no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens. Ele deve incluir informação sobre o universo da vida do jovem: condições familiares, história médica, tempos livres, valores e antecedentes culturais, e ainda informação sobre a sua educação e formação. Segundo o autor referido, o PIT ao ser elaborado de modo a contemplar estes aspetos, contribuirá de modo a: aumentar as hipóteses do jovem conseguir um trabalho sustentável; aferir interesses, desejos, motivações, competências da profissão, do trabalho, do contexto de trabalho, da empresa; melhorar a autonomia, a motivação, a

autoestima e a autoconfiança do jovem; criar uma situação de sucesso para cada jovem e para os empregadores.

O PEI está estreitamente interligado com o PIT. Enquanto, que o PEI é um documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação, documenta as NEE da criança ou jovem, baseadas na observação e na avaliação de sala de aula, e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo, o PIT é uma estratégia educativa oferecida com a intenção de reduzir ao mínimo as dificuldades que surgem ao passar de um ambiente para outro, ou de uma atividade para outra. Os planos de transição individualizados devem ser programados de forma longitudinal, tendo em vista a vida futura do aluno.

No manual de apoio à prática, publicado pela DGIDC (2008), o PIT é um documento que se encontra definido nos seguintes termos:

- Consubstancia o projeto de vida do aluno para uma vida em sociedade, com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva atividade de caráter ocupacional e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional;
- Perspetiva um processo dinâmico, a curto, a médio e a longo prazo, com o objetivo de promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária;
- Deve ser flexível, para responder a mudanças de valores e experiências;
- Deve responder às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem;
- Não deve duplicar a informação constante no PEI, mas sim acrescentar informação específica relativa ao processo de transição;
- É elaborado pela equipa responsável pelo PEI em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais, nomeadamente das áreas da Segurança Social, e dos Serviços de Emprego e Formação Profissional;
- Deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participaram na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno (DGIDC 2008, p.30).

Deste modo, o PIT requer a definição do perfil de empregabilidade do sujeito e deve ir buscar “nichos” de emprego e de formação ajustados às opções laborais disponíveis. Esta formação dever-se-á basear na comunidade e ser funcional, adequada às experiências de vida do jovem. O PIT é um programa que não tem duração definida, que depende das características do jovem, do grau de interesse e envolvimento da família

e das possibilidades que oferece o contexto em que o indivíduo está inserido, podendo alterar-se e ser manipulado por diferentes profissionais, de acordo com a situação. O PIT acompanha posteriormente a inserção sócio laboral do jovem.

Após estar definido o perfil de empregabilidade do jovem, e encontrada uma oferta de trabalho, o PIT aborda a preparação para o acesso ao emprego. Na vertente pessoal e social, contempla a aquisição de competências necessárias à adoção de papéis que tornem o indivíduo num adulto autónomo.

Este documento permitirá abordar um maior número de áreas para as quais o aluno precisa ser preparado antes de deixar a escola. Deverá ainda fazer-se toda a preparação técnica necessária, quer para o empresário, quer para o trabalhador, dando-se seguimento para o posto de trabalho, com os devidos ajustes e intervenções, sempre que necessário (Ferreira, 2008).

Segundo Soriano (2006, p.23), um PEI estabelece o currículo que uma criança ou jovem com NEE segue, e é criado para definir as estratégias a utilizar para responder às necessidades identificadas nas crianças. Deve conter apenas o que é adicional ao currículo, ou diferente do plano curricular diferenciado previsto para todas as crianças. O mesmo autor diz que é necessário fazer uma distinção entre um PEI e um PIT, o que pode ser sumariado da seguinte forma (quadro 3):

Quadro 3 - Principais diferenças e semelhanças entre os documentos PIT e PEI

Semelhanças	Diferenças
<ul style="list-style-type: none">-Um PIT está estreitamente relacionado com um PEI;-Tem de ser incluído num portefólio (como o PEI);-Os professores de todos os níveis de ensino, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais externos (não necessariamente relacionados com a escola), são envolvidos no seu desenvolvimento;-Necessita de garantir a igualdade de oportunidades no que respeita ao sexo, à cultura e à localização geográfica.	<ul style="list-style-type: none">-Um PIT precisa de ser preparado três anos antes do fim da escolaridade obrigatória;-Pode ser considerado como uma espécie de “retrato individual” da situação, motivação, desejos e capacidades de um jovem;-Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta. Necessita de ter em consideração as condições do ambiente de trabalho. Fornece uma análise clara das possibilidades do jovem a um consequente plano de carreira, preparando-o para uma real situação de emprego;-Precisa de incluir ferramentas e métodos que assegurem um processo individual de transição e que facilitem a apropriação por parte do jovem;-Precisa de garantir um processo de avaliação, através de um profissional designado para o efeito.

Adaptado de Soriano (2006).

O quadro que se segue, estruturado por Soriano (2006), sintetiza as atividades a agrupar no processo do PIT.

Quadro 4 - Papéis e tarefas a realizar pelas partes envolvidas no desenvolvimento das várias fases do PIT

	Informação, Observação e Orientação	Formação e Qualificação	Apropriação, Emprego e Acompanhamento
Jovem	<ul style="list-style-type: none"> -Receber informação; -Identificar pontos fortes, fracos e expressar desejos; -Adquirir experiências de trabalho para fazer a escolha final; -Participar na preparação e na assinatura do contrato. 	<ul style="list-style-type: none"> -Passar pelo processo de aprendizagem e de formação de uma forma abrangente, e com duração flexível; -Avaliar o seu progresso na escola e no local de trabalho através de um <i>feedback</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> -Garantir um contrato de trabalho e um salário; -Ser bem sucedido durante o período de adaptação ao trabalho; -Sentir-se aceite e pertencente, fazendo parte de um grupo de colegas de trabalho; -Ter sucesso com a inclusão.
Família	<ul style="list-style-type: none"> -Estar totalmente envolvida; -Expressar expectativas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Estar envolvida ativamente e contribuir para um ambiente encorajador. 	<ul style="list-style-type: none"> -Apoiar o seu filho/filha respeitando a sua autonomia.
Profissionais da escola	<ul style="list-style-type: none"> -Coordenar o processo; -Conhecer e avaliar as possibilidades do jovem; -Motivar, apoiar, orientar e preparar a família e o jovem; -Preparar um plano de formação; -Nomear uma pessoa para contacto; -Participar na preparação e assinatura do contrato. 	<ul style="list-style-type: none"> -Coordenar o processo; -Criar um programa de formação; -Apoiar e tomar a cargo todas as ações necessárias relativamente ao mercado de trabalho, tais como a criação de contratos/relações com o mercado de trabalho; -Nomear uma pessoa para contacto (e substituí-la se necessário); -Avaliar esta fase. 	<ul style="list-style-type: none"> -Coordenar o processo; -Assegurar a introdução no local de trabalho e manter o compromisso do empregador; -Garantir a orientação vocacional (emprego, serviços sociais); -Nomear uma pessoa para contacto (e substituí-la se necessário).
Profissionais dos serviços da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> -Informar sobre as necessidades do mercado de trabalho (possibilidades de trabalho). 	<ul style="list-style-type: none"> -Apoiar o jovem e a escola na procura de oportunidades de formação. 	<ul style="list-style-type: none"> -Procurar trabalho (papel de mediação).

Empregadores	-Receber e dar informação; -Permitir e apoiar curtos períodos de prática; -Participar na preparação e na assinatura do contrato.	-Oferecer oportunidades de formação; -Participar na validação de competências.	-Oferecer um trabalho; -Cooperar na avaliação.
--------------	--	---	---

Adaptado de Soriano (2006).

Com a publicação do relatório “Planos Individuais de Transição, Transição da Escola para o Emprego” conduzido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em NEE, desenvolveu-se uma revisão sobre a TVA, no contexto Europeu e Internacional. Neste relatório foram detetados os seguintes obstáculos à concretização do processo de TVA, de acordo com os seguintes aspetos chave como podemos ver no quadro seguinte.

Quadro 5 - Principais barreiras decorrentes do processo de TVA

1-Existência e implementação de medidas, de políticas e de práticas.	-Falta de coordenação; -Políticas passivas.
2-Participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais.	-Superproteção.
3-Desenvolvimento de um PEI adequado.	-Acreditação; -Conteúdo.
4-Envolvimento e cooperação entre todos os profissionais envolvidos.	-Falta de formação; -Falta de regras claras; -Falta de comunicação; -Falta de linguagem comum.
5-Relativamente entre a escola e o mercado de trabalho.	-Sistemas fechados; -A educação escolar predetermina as possibilidades pós-escolares.
6-A transição para o emprego é parte de um longo processo.	-Estruturas rígidas e/ou procedimentos do sistema educativo (os procedimentos rígidos de avaliação, a deficiente coordenação entre as escolas e, mais tarde, com o emprego impede um bom processo de transição); -Barreiras estruturais (as diferentes estruturas de financiamento, administrativas do sistema educativo, de competição e a falta de cooperação entre serviços constituem, muitas vezes, fontes de dificuldade); -Barreiras legais (os diferentes sistemas legislativos na educação ou a legislação contraditória que orienta

	diferentes serviços, também são impeditivas de um processo de transição bem sucedida).
--	--

Adaptado de Soriano (2002, pp. 16-20)

Soriano (2002), também nos revela os pontos-chave que atuaram como fatores facilitadores a considerar no processo de TVA, conforme o quadro 6.

Quadro 6 - Principais aspetos facilitadores decorrentes do processo de TVA

1-Existência e implementação de medidas políticas e práticas.	<ul style="list-style-type: none"> -Implementação de políticas legislativas flexíveis; -Medidas flexíveis; -Regulamentações nacionais; -Projetos nacionais; -Projetos locais; -Informação aos empregadores; -Organizações de voluntários.
2-Participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais.	<ul style="list-style-type: none"> -Aspirações e desejos dos jovens, -O envolvimento dos alunos e dos pais; -Estratégias educacionais claras; -Perfil de competências; -Opções abertas e informação clara.
3-Desenvolvimento de PEI adequado.	<ul style="list-style-type: none"> -Plano Individual de Transição; -Avaliação regular; -Abordagem multidisciplinar; -Desenvolvimento de um portefólio; -Certificados; -Iguais oportunidades.
4-Envolvimento e cooperação entre todos os profissionais envolvidos.	<ul style="list-style-type: none"> -Existência de uma rede de apoio; -Definições de tarefas; -Reforço dos Serviços de Orientação Vocacional; -Formação complementar; -Envolvimento dos empregadores e organizações de emprego.
5-Relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> -Construir redes (podem ser sociais ou profissionais, incluindo as organizações de pais); -Definir medidas criativas (as escolas devem estabelecer contactos com empresas); -Aumentar o sistema dual (o princípio de combinar a teoria na escola com a prática nas empresas parece ser eficaz e necessita ser implementado para todos os alunos); -Organização flexível e medidas de formação;

	<ul style="list-style-type: none"> -Melhorar a comunicação dentro do setor; -Base de dados de emprego; -Acompanhamento (as escolas precisam de acompanhar os alunos, pelo menos uma vez, quando entram na vida de trabalho para manter contacto com o que estão a fazer); -Medidas de apoio (são necessários recursos pessoais e materiais, financeiros e técnicos para apoiar não só as empresas mas também os empregadores).
6- A transição para o emprego é parte de um longo processo.	<ul style="list-style-type: none"> -Processo precoce; -Orientação adequada; -Apoio flexível; -Uma pessoa de referência e respetivo acompanhamento.

Adaptado de Soriano (2002, pp.16-24).

Wehman (1997), apresenta alguns modelos de Planos Individuais de Transição baseados em três secções principais:

- 1- Carreira;
- 2- Auto-suficiência económica;
- 3- Integração e participação na sociedade e competência pessoal.

Ainda, segundo o mesmo autor, o PIT deve ter as seguintes características:

- a) “O plano inclui a escolha e participação do aluno e da família em relação à educação pós-secundária, emprego, vida na comunidade e outras opções após os 21 anos;
- b) O plano é de fácil compreensão e propriedade dos pais e alunos;
- c) O plano envolve a participação dos pais que estão bem informados;
- d) O plano é desenvolvido para cada estudante individual, e inclui objetivos anuais e os passos para os alcançar; também são listadas as competências necessárias para o trabalho e para a vida em comunidade;
- e) O plano especifica quem é o responsável por cada aspeto do processo, incluindo no que se refere aos serviços apropriados, à colocação nos empregos, à formação no trabalho e ao acompanhamento no trabalho;
- f) O plano é desenvolvido 3 anos antes do término da escolaridade obrigatória;
- g) O PIT é parte do PEI durante os anos escolares (...);
- h) O plano encoraja a coordenação de esforços de todos os serviços, incluindo a orientação vocacional especial, a reabilitação vocacional e os programas de orientação vocacional.” (Wehman, 1997, p.4).

Conclui-se existirem diferenças entre Wehman (1997), e Soriano (2006), na perspectiva de encarar os PIT, sendo que o primeiro denota uma perspectiva mais alargada do plano e subsequente da transição, ao apontar a educação pós-secundária e a participação na comunidade, enquanto a segunda denota uma perspectiva mais restritiva, centrando a transição e o plano no trabalho/emprego.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro estabelece que o PEI complementar-se-á sempre com o PIT. O mesmo deverá ser elaborado pela equipa responsável pelo PEI, em conjunto com o próprio aluno, a família próxima e outros profissionais, nomeadamente, das áreas de segurança social, dos serviços de emprego e de formação profissional. No referido decreto menciona-se que o PIT deve iniciar-se 3 anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, promovendo a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

O PIT deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participaram na sua elaboração, pelos pais ou encarregados de educação e, quando possível, pelos próprios alunos.

Todos os documentos de avaliação do PIT e os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos, que seguem o seu percurso escolar em conformidade com o PEI. As escolas devem construir o processo de TVA a partir do PEI dos alunos, tendo em conta o aperfeiçoamento de competências numa perspectiva global da pessoa no seu todo.

Efetivamente é a organização do processo por parte da escola que vai determinar também o sucesso em termos de transição para o mundo do trabalho. Este processo depende das competências que cada aluno necessita desenvolver, sendo que a qualidade de vida e a inserção social são indispensáveis para os alunos com NEE.

Certamente, muito ainda haverá a fazer neste âmbito, pois é fundamental entender o percurso escolar dos alunos até à vida pós escolar como um processo que engloba todos os aspetos e dimensões da vida humana, no domínio das capacidades individuais, sociais e profissionais.

Na perspectiva de Santos e Morato (2002, p. 108 cit. por Woth et al., 1996), “a qualidade de vida é potenciada quando se estimula a participação ativa do sujeito na sociedade”. Os intervenientes neste processo devem: intervir para que o jovem deixe de adquirir competências para que os outros o sirvam e o ajudem e se torne competente em explorar a sua autonomia e auto-suficiência, fundamentais em termos do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com NEE (Rodrigues, 2001).

Em suma, a elaboração do PEI e do PIT de um aluno com NEE deve ser baseada numa avaliação real das competências dos alunos. Deve ter o envolvimento duma equipa escolar alicerçada numa rede de apoios e parcerias, onde releva o papel dos pais e dos alunos em termos de planificação do processo, desenvolvendo as capacidades adaptativas e sociais, no seu meio envolvente, nomeadamente nas áreas de independência pessoal, no relacionamento interpessoal em termos de regras de comportamento e na formação pessoal e social. Soriano (2002, p.10), citando a European Agency (2001), diz que “a transição deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor do emprego”.

A TVA dos jovens com NEE tem necessariamente de passar por este tipo de experiências pré-profissionais fora da escola, que devem ser contempladas nos seus currículos, prevendo neles uma efetiva articulação entre a escola e a empresa/mercado de trabalho. É fundamental nesta fase da TVA proporcionar diferentes experiências nas empresas com vista à preparação do jovem para a vida adulta e idealmente para a sua independência económica.

Atendendo ao currículo como um conjunto de aprendizagens pretendidas em termos de referenciais de conhecimento e de competências funcionais para a vida pós-escolar, deparamo-nos com as questões fundadoras do currículo: O que deve a escola ensinar? (O que é que se quer fazer aprender); para quê? (a finalidade e utilidade do currículo escolar); Para quê? Como?

Seguidamente debruçar-nos-emos sobre as respostas a estas questões, compreendendo de que modo é que as escolas gerem as competências necessárias ao aluno para que este progrida no currículo de modo a contribuir para a sua independência, melhoria na qualidade de vida e facilitação da participação social. O aluno com NEE, nem sempre tem a capacidade de cumprir o currículo regular, necessitando por isso de um currículo alternativo, elaborado de modo a responder às suas reais necessidades, um currículo com metas diferentes de aprendizagem. O que não implica que o aluno não esteja inserido nas turmas regulares de ensino regular, e que realize o maior número de atividades desenvolvidas com a turma e/ou escola. Surgem assim os currículos funcionais enquadrados na alínea i), do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, passando agora a denominar-se de Currículo Específico Individual (CEI), enquadrado no Artigo 16.º, número 2, alínea e), do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

O recurso ao currículo funcional só deverá ser adotado em último caso, depois de esgotadas todas as medidas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, que se traduz em várias medidas de adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem de alunos com NEE de caráter permanente.

Para promover uma inclusão social e profissional real de alunos com limitações graves, que desenvolveram, ao longo da sua escolarização, o seu CEI, será, pois, imprescindível efetivar a articulação entre a escola, a família e a comunidade do jovem com NEE, de modo a proporcionar-lhe uma educação e uma formação que vão ao encontro das suas necessidades e capacidades, perspetivando uma vida adulta/ ativa com qualidade, e tão autónoma quanto possível. Nesta matéria, perfilhamos a opinião de Costa (2004) que refere que a escola desempenha um papel fulcral (ainda que partilhado) a nível do desenvolvimento de competências de:

- i) autonomia pessoal e social;
- ii) de caráter académico funcional;
- iii) de inclusão social e profissional, na preparação atempada e pertinente destes jovens para a sua entrada no mercado de trabalho.

O Plano Individual de Transição (PIT), implementado no âmbito da Transição para a Vida Ativa, define um plano de carreira e um projeto de vida, estabelece a ligação indispensável entre a escola e o mercado laboral, potenciando a formação profissional de jovens com Necessidades Educativas Especiais. Este recurso constrói uma resposta educativa significativa e adequada às necessidades e capacidades dos jovens, minimizando, por um lado, as barreiras na sua aprendizagem e na sua participação social e, por outro lado, propiciando o seu desenvolvimento profissional, facilitador da sua autonomia pessoal e económica, em suma, da melhoria da sua qualidade de vida.

2.4. Currículo Funcional (CF): antecâmara do PIT

Para Stenhouse (1984, p.29) “ um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e aspetos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a uma comunicação crítica e possa ser efetivamente realizado”.

O papel do currículo a desenvolver na escola e nos locais de prática laboral é fundamental. A execução do currículo tem como intuito o crescimento de aptidões que impulsionem a inclusão do aluno no mercado de trabalho, e a sua plena satisfação pessoal.

O ensino funcional deve preocupar-se com as necessidades atuais dos jovens em distintos contextos, procurando, assim, enquadrar os alunos em futuras necessidades enquanto trabalhadores e cidadãos. A escola, para além de proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos académicos, deverá possibilitar a realização de experiências laborais em contextos naturais, de modo que o aluno possa aprender competências de saber estar, profissionalmente e socialmente.

Segundo Brown (1989) são características fundamentais de um currículo funcional:

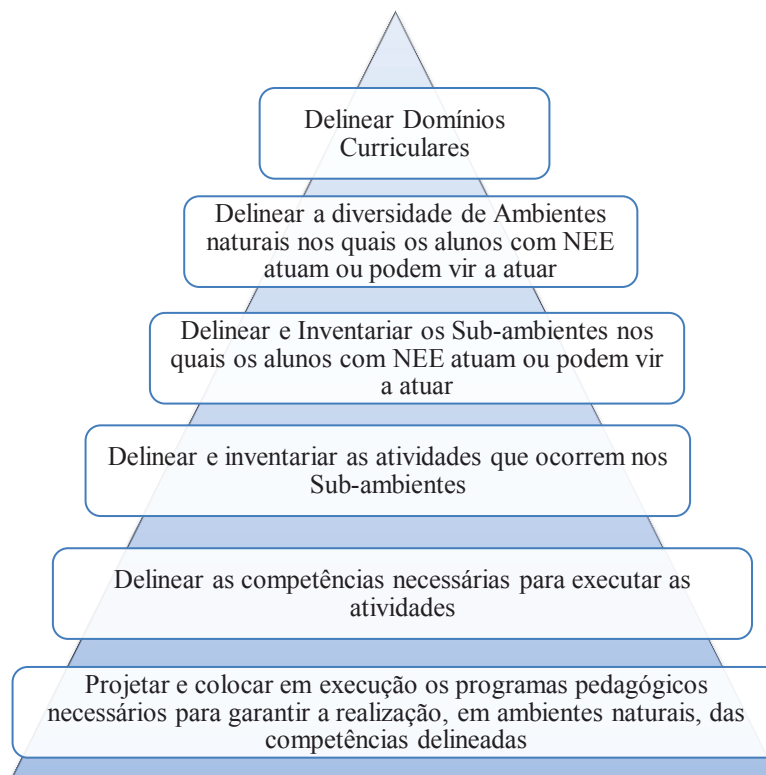
- *O seu carácter integrador* - os alunos deverão aprender junto dos seus companheiros, dado que esta proximidade, por um lado, permite que o aluno com NEE alcance melhores resultados e, por outro lado, o aluno sem NEE aprenda a ser mais tolerante, compreensivo e desenvolva espírito de ajuda.
- *O seu carácter individualizado* – tendo em conta que cada aluno apresenta características únicas e um contexto familiar e social específico, o seu currículo também deverá ser único, estando em consonância com as suas necessidades, competências e contexto.
- *A adequação à idade cronológica* – os currículos funcionais deverão relacionar-se o mais possível com a idade cronológica, evitando a infantilização dos jovens. As estratégias e atividades a desenvolver deverão, tanto quanto possível, ser idênticas às dos seus pares.
- *A aprendizagem funcional* – diz respeito a atividades que se não forem realizadas pela pessoa com deficiência terão de ser realizadas por outra pessoa.
- *Permitir que as aprendizagens realizadas possam ser praticadas fora do ambiente escolar e ao longo da vida* – as aprendizagens a adquirir e o que ensinar, terão de ter uma aplicabilidade fora do contexto educativo, ao longo da vida e sem intervenção direta do professor.
- *Conter itens suscetíveis de serem aprendidos pelo aluno em tempo razoável* – a seleção de atividades que deverão fazer parte do programa educativo do aluno terão de ter em conta a probabilidade do aluno as aprender. No caso de aprendizagens complexas há que equacionar a sua utilidade, funcionalidade e possibilidade de utilização.

Brown delineou uma estratégia de desenvolvimento curricular, baseada em três pressupostos principais:

- 1- Os alunos com NEE graves devem ser preparados para atuar, tão independente e produtivamente quanto possível, numa vasta gama de ambientes “menos limitativos”.
- 2- Não se pode inferir que os alunos adolescentes e jovens adultos com NEE graves, que foram ensinados a realizar certas competências na escola e noutros locais simulados, as irão usar noutras situações diferentes. Portanto, é necessário ensinar tantas competências, em tantos ambientes naturais extra-escolares adequados, quanto possível.
- 3- O conceito de alunos com NEE abrange alunos com uma enorme variedade de capacidades básicas e características de realização. Portanto, as estratégias de desenvolvimento curricular e o conteúdo resultante deverão ser suficientemente flexíveis, para que a totalidade dos diferentes alunos com problemas graves possa receber serviços pedagógicos adequados, localizados e individualizados. ” (Brown et al., 1991).

A figura seguinte apresenta uma perspetiva completa das fases da estratégia de desenvolvimento curricular.

Figura 1 - Estratégias para o desenvolvimento do conteúdo curricular funcional e adequado à idade cronológica, para jovens com NEE graves



Segundo Brown et al. (op. cit.), em primeiro lugar, devemos delinear os temas que sejam de maior interesse educativo para estes jovens, no sentido de dividir o espaço global da vida de um aluno em unidades, que não se excluem mutuamente e que admitimos como arbitrárias. Os domínios curriculares propostos por Lou Brown representam um abandono significativo das competências académicas. Dependendo do tipo de NEE (se for uma NEE ligeira) o conteúdo curricular deve ser organizado em competências mais académicas tais como leitura, escrita e matemática; se pelo contrário o aluno apresentar uma NEE grave, o seu currículo deve ser organizado tendo em conta as suas competências básicas tais como comunicação, cognitiva, social, motricidade, e ainda, desenvolvimento de competências de auto-ajuda de modo a se tornarem adultos independentes. Neste caso o conteúdo curricular deve ser organizado de modo a possibilitar a aquisição de competências para a vida do dia a dia em casa e na comunidade, vocacional, recreio/lazer.

Incluir no ensino competências que não se enquadram dentro do critério de funcionalidade apresentado por Lou Brown et al. (op. cit.) pode ser aceitável em algumas circunstâncias. Da mesma forma que incluir o ensino de competências que se encontram dentro do critério de funcionalidade apresentado pode não ser aceitável em certas circunstâncias, ou seja, mesmo que uma aptidão obedeça ao critério de funcionalidade deve ser avaliada em relação a outras dimensões.

Estas estratégias preconizadas pelo autor citado serviram de base à aplicação dos programas educativos funcionais para alunos com diferentes tipos de NEE.

Para que as competências a ensinar na escola sejam as mais adequadas ao aluno, na elaboração do PEI os intervenientes devem elaborar um guia informativo das competências funcionais que devem ser ensinadas aos alunos, no qual se reúna e organize as informações pertinentes ao desenvolvimento das competências dos alunos. Com o fim de apoiar as decisões que têm de ser tomadas, convém seguir a listagem de todas as atividades e competências específicas associadas a cada uma:

a) Avaliar se cada competência que está a ser ensinada é funcional ou não funcional, segundo a definição dada.

b) Avaliar se cada aptidão é adequada ou inadequada para o ensino, neste momento, e as razões deste juízo.

Quando uma competência está a ser considerada para a aprendizagem, uma série de questões importantes como as que apresentaremos de seguida devem ser respondidas:

- Havendo uma quantidade de competências, que podem ser ensinadas, podem aquelas que forem escolhidas ser tidas como as mais importantes nesta altura?
- As competências selecionadas darão o melhor rendimento possível ao investimento educativo?
- Se forem escolhidas estas competências, serão as que mais provavelmente aumentarão a qualidade de vida na idade adulta?
- As competências têm potencial para ser útil na comunidade em geral?

Para escolher uma dada competência ela deve satisfazer, em condições aceitáveis, pelo menos, onze dimensões, que se descrevem em seguida: a competência em questão deve ser adequada à idade cronológica; exigida quando adulto; ter a preferência do aluno; ser apreciada pelos pais/tutores; ser funcional ou não; a competência deve elevar o bem-estar físico; aumentar o número de interações sociais principalmente com indivíduos sem NEE; elevar a sua posição social; o aluno com NEE deve ser capaz de adquirir essa competência num período de tempo razoável; devem ser previamente planeadas as oportunidades para a sua prática; deve haver garantias válidas suficientes de que essa aquisição aumentará o número de ambientes aos quais o aluno terá acesso.

Uma competência funcional ensinada a qualquer aluno com NEE deverá ser determinada, em grande parte, pelas exigências dos seus ambientes presentes e futuros. Por exemplo, se o aluno em causa tiver que ir de autocarro para se deslocar para casa ou para o estágio vocacional, então a sua experiência escolar deveria incidir em desenvolver as competências necessárias para usar aquele sistema de transporte, por outro lado, se o seu local de residência e de futuro emprego não são acessíveis por autocarro, deveria dar-se mais relevo ao caminhar e ao atravessar ruas. Em suma, uma meta básica de todos os PEI é a preparação dos alunos com NEE para atuar de modo significativamente adequado nos ambientes integrados de trabalho, divertimento, doméstico e da comunidade em geral, na TVA. Os docentes de Educação Especial devem proporcionar experiências educativas preparatórias, de modo a preparar o aluno

para ser capaz de criar respostas profissionalmente responsáveis e atingir uma qualidade de vida decente na TVA. No entanto, a família também desempenha um papel fundamental na aquisição de competências dos alunos com NEE, como: a autonomia, a aquisição de hábitos de higiene pessoal, de rotinas diárias, a aquisição de autonomia na deslocação de e para a escola, o cumprimento de horários e realização de tarefas domésticas. Esta filosofia seguida pela escola vai traduzir-se nos princípios orientadores do seu projeto educativo, tendo em conta a diversidade da comunidade educativa e as normas explícitas nos normativos legais. “A necessidade de diferenciação das propostas curriculares em torno das metas comuns; o enfoque na aquisição de níveis desejáveis de competências nos domínios abrangidos pela aprendizagem escolar; a ancoragem das práticas curriculares em diferentes contextos significativos para todos os que frequentam a escola; a reconstrução do currículo como projeto específico de cada escola, apropriado pelos seus atores e gestores, substituindo-se o discurso da norma, pelo discurso da contextualidade”. (Rodrigues, 2001).

O aluno com NEE só poderá aprender algumas competências funcionais. Portanto, deverá ponderar-se cuidadosamente quais as que serão mais pertinentes para cada aluno, e porquê. Um processo que pode ajudar na seleção de competências específicas para fins pedagógicos é a questão “Porquê?”. A palavra porquê exige que os profissionais exponham com clareza as razões por que uma competência é escolhida em vez de outra, antes de se começar a aprendizagem. “Análise prévia dos conteúdos e materiais de ensino, no sentido da identificação dos que podem ser abordados de uma forma funcional; utilização de todas as oportunidades disponíveis para o ensino de tópicos de carácter básico e/ou de carácter prático e instrumental; relacionamento dos conteúdos curriculares com as experiências pessoais e com os conhecimentos do quotidiano dos alunos; recurso a uma abordagem integradora, centrada na análise de temas específicos e na interligação dos conhecimentos adquiridos em várias disciplinas” (Albuquerque, 2005).

2.5. NEE em Jovens Adultos em fase de Transição para a Vida Ativa

Os jovens adultos com NEE face à TVA, para além de serem confrontados com as mudanças próprias do seu desenvolvimento ao nível da aquisição de competências nos diferentes domínios, são obrigados a desenvolver, simultaneamente, estratégias de articulação com a sua deficiência ou limitação (Boekaers & Roder, 1999).

Segundo Costa et al. (1998), todos os jovens sem exceção sofrem mudanças, que ocorrem nesta fase. Mudanças cognitivas, comportamentais e de personalidade. Estas mudanças não dependem tanto de modificações biológicas específicas ou da idade cronológica, mas refletem uma multiplicidade de situações pessoais, sociais e culturais vivenciadas pelo jovem. A consideração da etapa de jovem adulto no estudo do desenvolvimento humano é recente, não só devido à dificuldade em clarificar o período etário que representa esta fase, como também, por se considerar uma entre duas fortes etapas: a adolescência e a fase adulta.

Durante alguns anos, investigadores como Bromly, Erikson, Havighurst, Levinson, Gould, Kimmel (citados por Tavares 2007), estudaram esta etapa da vida de um jovem adulto, delimitando-a numa faixa que poderia ir dos 16 anos aos 35 anos.

Referenciando Tavares (2007), o jovem adulto já não experiencia mudanças físicas relevantes, como na adolescência, mas passa por modificações significativas a nível social e emocional. Estas resultam de diversos fatores de desenvolvimento interligados entre si, tais como: o prolongamento da escolaridade e consequente término adiado da formação escolar e profissional, a dependência económica dos pais, de outros familiares ou de entidades financeiras.

De acordo com Ferreira (2008), depois do período da adolescência, caracterizado pelas mudanças físicas conturbadas e repentinas, o jovem adulto experiencia pontualmente uma descontinuidade significativa entre o autoconceito na adolescência e na fase de jovem adulto. A aparência física, os papéis sociais e as próprias capacidades estão diretamente relacionadas com o auto conceito, e todas as características são modificadas na fase de jovem adulto. O jovem adulto com NEE vive tal como os seus pares, num processo contínuo de adaptação e desenvolvimento mas, por vezes, quando comparados com jovens saudáveis com a mesma faixa etária, a parte emocional fica mais fragilizada, uma vez que este jovem terá que enfrentar as mesmas dificuldades de adaptação à vida adulta de qualquer outro jovem, agravadas pelas limitações inerentes à sua deficiência. Por vezes, estes jovens têm barreiras extraordinariamente difíceis de

transpor, que os podem tornar indivíduos isolados, perdidos num mundo pouco adaptado às suas necessidades.

Nesta fase, a ocupação profissional assume uma considerável relevância na vida do jovem adulto, influenciando praticamente todas as áreas da sua atividade. Esta fase é marcada pela entrada no mundo do trabalho e pelo início da construção de um percurso profissional.

Edwards-Beckett (1995), refere que, neste período de transição da escola para o emprego, os jovens adultos vivem mais intensamente a deficiência, a ansiedade, a tensão perante a separação, o sentimento de diferença, a punição, ou a exclusão, comparativamente com o que se passa com os jovens sem NEE.

A família e o grupo de pares são intervenientes fundamentais nesta fase, e devem funcionar como suporte emocional e social destes jovens. Tal foi comprovado por um estudo realizado por Sherrill, Hinson, Gench, Kenndy (1990 citados por Edwards-Beckett, 1995), em jovens com e sem NEE, cujo objetivo era o de perceber se a autoconfiança entre estes jovens era semelhante. Os resultados mostraram que os jovens adultos com NEE, quando comparados com os outros jovens da mesma faixa etária, revelavam uma autoconfiança semelhante, no entanto, a capacidade de resposta emocional destes jovens está dependente do seu processo de adaptação à deficiência.

De acordo com Martins (2001), um outro aspeto importante no jovem com NEE diz respeito à construção da sua autoimagem. Esta dimensão poderá estar comprometida, pois a “visibilidade” da deficiência influencia “como” e “quando” a pessoa com NEE adquire a sua autoimagem e, conseqüentemente, o autoconceito global.

Segundo Rodrigues (2001), os jovens com NEE que passaram por experiências e vivências humilhantes de rejeição e de fracasso tornaram-se vulneráveis e sem confiança no seu desempenho escolar, e mais tarde, no seu desempenho profissional. Estes resultados estão diretamente relacionados com os estímulos sociais negativos (estigmas e estereótipos), ou barreiras físicas e/ou sociais a que estes jovens com NEE forem sujeitos durante o processo de desenvolvimento, o que dificulta a sua integração e participação na sociedade.

Mrug e Wallander (2002), contestam estes estudos, ao defender que os jovens com NEE percebem globalmente de igual forma que os seus pares sem NEE, dependendo do domínio específico que está a ser avaliado. Segundo Gans, Kenny (2003, cit. por Sérgio 2005), os sentimentos de baixo autoconceito global, estão relacionados com uma autopercepção que pode influenciar a socialização do jovem, ou seja, ao sentirem-se

menos aceites pelos seus pares manifestam baixa autoestima, solidão e menor aceitação social.

Em termos sociais, a aceitação ou rejeição de alguém tem a ver com o significado, a percepção e a avaliação que faz de si próprio e do mundo, uma vez que os sentimentos de rejeição levam a níveis de instabilidade emocional, negativismo e comportamentos desviantes.

Segundo Martins (2001), a integração do indivíduo com NEE como adulto vai depender do seu desenvolvimento ter, ou não ter, ocorrido com interações repetidas e variadas entre ele e o seu meio ambiente. Estes jovens não estão igualmente equipados para assumir os papéis de independência que a sociedade pede aos outros jovens, visto na sua maioria terem de continuar dependentes de outra pessoa.

No quadro seguinte são definidas algumas das tarefas de desenvolvimento próprias dos jovens adultos, portadores de NEE.

Quadro 7 - Tarefas de desenvolvimento próprias dos jovens adultos com NEE

Estabelecimento da identidade psicológica e construção de um projeto de vida.	Na dimensão social; Na dimensão afetiva; Na dimensão vocacional; Na capacidade de se realizar numa obra; No sentimento de controlo sobre a sua própria vida.
Desenvolvimento de competências sociais e intelectuais.	Na obtenção de qualificação vocacional; Na obtenção de qualificação académica; Necessárias para a escolha de uma profissão que permita autonomia económica e autonomia material.
Construção de um sistema pessoal de normas, valores e aquisição de atitudes.	Na aquisição de conhecimentos e capacidades que favoreçam uma consciência ética/política; Na aquisição de conhecimentos e capacidades que possibilitem uma ação responsável como cidadãos numa sociedade democrática.

Adaptado de Huvighurst D (1972, cit in Develpmental Tasks and education cit. por Fonseca, A. M. 1994, p.42). Personalidades, Projetos Vocacionais e Formação Pessoal e Social.

Aos jovens adultos é exigido que tenham capacidade para resolver cada uma das tarefas definidas no quadro acima apresentado, de as coordenar entre si, estabelecendo prioridades e compromissos, de acordo com as exigências e as expetativas situacionais, necessidades e objetivos pessoais. Exige-se que os jovens adquiram competências ao

nível cognitivo, emocional, social e moral, que em momentos diferentes da sua vida irão desempenhar um papel fundamental. Vários autores como (Selman, 1986, Ruivo 1991, Sprinthall & Collins, 1996 cit. por Martins 2001) constataram que as dificuldades observadas entre as pessoas com NEE são comuns a muitos jovens sem NEE.

A integração/inclusão escolar, e a aceitação no grupo de pares dos jovens com NEE reveste-se de especial importância, dadas as conseqüentes implicações ao nível de desenvolvimento sócio cognitivo e aos vários problemas que acarretam na sua TVA, nomeadamente ao nível comportamental, escolar, profissional, conjugal e sexual, (Sprinthall & Collins, 1994, Silvestre, 1996, cit. por Martins 2001). Segundo os mesmos autores, os problemas cognitivos devem ser entendidos como uma desarmonia dos fatores que constituem a personalidade, expressos entre as pessoas com NEE, por uma incapacidade para se acomodar às exigências e expectativas sociais dos outros. Esta incapacidade dá origem a uma acomodação a estas disfunções por parte das pessoas que lhe são próximas, ao adotarem atitudes de superproteção e infantilização, resultantes de uma desestruturação do “eu” da pessoa com NEE, que vai impedir a sua integração educativa, social e laboral.

A entrada no mundo social dá-se, então, em função da imagem de si próprio, tal como a sociedade a reflete, e não apenas da representação e dos seus valores mas, também, em função das possibilidades reais que essa sociedade oferece para a sua integração. (Silvestre 1996 cit. por Martins, 2001, p.101).

2.6. Competências a adquirir pelos jovens com NEE

2.6.1. Conceito de Competências

O conceito de competência emergiu a partir da década de 60, aliado à necessidade de expressar claramente os objetivos de ensino em termos de comportamento e de práticas observáveis, na linha do behaviorismo de Skinner, Bloom e Mager. No entanto, McClelland é o pioneiro do movimento moderno, ao argumentar que as competências testadas nos tradicionais exames académicos não garantem nem o desempenho no trabalho nem o êxito na vida.

Segundo Chomsky (1965-1986, cit. por Jardim, 2010), a competência é o que o sujeito pode realizar idealmente graças ao seu potencial biológico.

Perrenoud (2000, cit. por Roldão, 2008), atribuiu ao termo competência, o sentido de aptidão para mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) de modo a solucionar uma série de situações. As competências referem-se a um conjunto estruturado de conhecimentos e de aptidões com uma organização interna específica, potencialmente transferíveis para outras áreas e contextos distintos daqueles em que são apreendidas. Segundo este autor “a competência é um saber em uso” que se opõe ao saber inerte. Para construir uma competência é necessária a integração e mobilização adequada de conhecimentos, procedimentos e predisposições que, incorporando-se uns com os outros, produzem a capacidade de fazer, pensar ou apreciar alguma coisa. Capacidade que não é inata, mas se vai construindo à medida que se adquirem novos saberes e experiências. A expectativa da sociedade face à escola é que torne os cidadãos mais competentes naquilo que se considera relevante para essa sociedade, numa determinada época (Roldão 2000). Deste modo, tornou-se necessário ajudar os jovens a tornarem-se competentes, e assim, mais livres, mais capazes de compreender, fortalecidos com as competências que lhes permitam agir e viver melhor na sociedade a que todos pertencem. Esta necessidade de tornar os indivíduos competentes para viver na sociedade continua em vigor nos dias de hoje e, por isso, se fala tanto de “competências”. A referida autora diz que a aquisição de competências sempre tem sido o objetivo dos pais quando mandam os filhos à escola. Pretendem que eles prossigam estudos, que se socializem, que fiquem a saber mais ou que se preparem para uma profissão.

Os docentes de Educação Especial selecionam as competências como metas que os alunos devem atingir ao terminarem a escolaridade obrigatória, de modo a poderem enfrentar a TVA. Estes devem ter presente, segundo Lou Brown et al. (1991), que os alunos com NEE, adquirem um menor número de competências durante o seu percurso escolar, comparativamente com os seus colegas da mesma idade cronológica.

2.6.2. Tipos de competências

2.6.2.1. Competências funcionais e não funcionais

De acordo com Jardim (2010), se só um número relativamente pequeno de competências vai ser aprendido, é importante que seja razoável a proporção entre as competências académicas, as competências funcionais e as competências não funcionais. Entende-se por competências funcionais as que o aluno adquire para realizar

uma atividade que se não for realizada por ele, terá de o ser por outra pessoa. São competências exigidas frequentemente em ambientes naturais (variedade de ambientes menos limitativos, nos quais os alunos com NEE estão preparados para atuar) como na sua casa, na escola, no emprego e na comunidade. As atividades funcionais não se limitam a desempenhos que afetam a sobrevivência ou o bem-estar atual de um indivíduo, mas incluem também a variedade de aptidões que influenciam a capacidade do aluno agir tão independente e produtivamente quanto possível.

Por contraste, as competências não funcionais são as que têm uma probabilidade muito baixa de serem exigidas na atividade diária, ou seja, essa tarefa se não for realizada pelo aluno não necessita de ser realizada por outra pessoa. No entanto, não deixa de ter importância, por exemplo, ouvir música se não for uma tarefa desempenhada pelo aluno não necessita de o ser por outra pessoa, mas pode tornar o seu dia mais agradável. Apesar de não ser uma competência funcional.

Segundo Costa et al. (1996), é fundamental que os alunos aprendam e desempenhem uma variedade significativa de competências não funcionais, visto que a sua qualidade de vida melhorará substancialmente com um razoável reportório de tais competências. São bons exemplos as competências associadas ao recreio e ao lazer, como no caso de um jovem de 13 anos consultar uma revista enquanto escuta a sua música favorita, atividade não funcional de acordo com a definição dada. Não deixa de ser importante, visto que sem atividades deste tipo a qualidade de vida ficaria diminuída, estas atividades são adequadas à sua idade, podem ocorrer ao longo da sua vida, podem ser usadas em diferentes ambientes, em casa, na escola, no emprego, no autocarro.

De acordo com Costa et al. (1991), os professores devem dar ênfase ao ensino de competências funcionais adequadas à idade cronológica, em ambientes naturais, de modo a identificar as principais competências individuais que os alunos devem adquirir para que nos anos pós-escolares possam viver o mais independente e produtivamente possível.

Wehman (1996), diz-nos que o conhecimento e a vivência real das situações é considerada outra fase importante do processo, visto que implica a visualização e o treino em situações reais no contexto comunidade, designado por alguns projetos escolares de TVA como visitas à comunidade. “(...) a escola deixa de ser o local exclusivo e privilegiado do ensino para passar a ser apenas um dos seus lugares, dando-

se igual importância à casa, à via pública, aos lugares e serviços existentes na comunidade”. (Pereira & Vieira 1996, p.133)

2.6.2.2. Competência Sociais

Para melhor compreendermos o conceito de competência social, Mc Fall (1982, cit. por Canha, 2008), considerou importante realizar a distinção entre os seguintes termos: competência e aptidão. Competência é definida como a adequabilidade e qualidade da execução global de uma tarefa particular. É considerado um termo avaliativo que reflete o julgamento de alguém acerca da adequação da execução de determinada tarefa. Por aptidões, o mesmo autor considera as habilidades específicas requeridas para executar competentemente uma tarefa.

Ao investigar os fatores envolvidos na competência social DuBois e Fener, (citados por Canha, 2008) propuseram o modelo Quadripartido da Competência Social, no qual identificam quatro componentes que lhe são inerentes, mas que segundo os mesmos autores, cada componente é necessária, mas não suficiente para que o indivíduo seja competente socialmente:

- Aptidões cognitivas (processamento de informação, tomada de decisão, crenças e estilo de atribuição);
- Aptidões comportamentais (assertividade, negociação, aptidões de conversação, comportamento pró-social e aptidões de aprendizagem);
- Competências emocionais (capacidade de regulação afetiva e de relação, aptidão para estabelecer relações positivas);
- Motivação e expectativas (estrutura de valores, nível individual do desenvolvimento moral e noção de autoeficácia e de autocontrole). Estes autores salientam ainda a importância das circunstâncias contextuais onde os comportamentos ocorrem, ou seja, a adaptação e um funcionamento socialmente competente depende não só das habilidades e aptidões, como das características do envolvimento social no qual são empregues.

O modelo Quadripartido da Competência Social tem como princípio focar-se nas competências e não nas áreas mais fracas dos jovens com NEE, e foi desenvolvido de modo a englobar certos conceitos tais como a resiliência, fatores de proteção, aptidões

sociais, domínio, coragem, autoestima e organizar as múltiplas dimensões e componentes de aptidões e habilidades que refletem este conceito. Também Kolb e Cheryl (2003), citados por Canha (2008, p.16), abordaram o conceito de competência social. Segundo os referidos autores: "... as aptidões sociais representam comportamentos socialmente significativos exibidos em situações específicas que predizem resultados sociais importantes para as crianças e jovens...os comportamentos socialmente competentes são aqueles comportamentos que os outros (pais, professores, pares e estudantes) consideram desejáveis e que predizem resultados socialmente importantes para a pessoa." (Kolb e Cheryl, 2003 cit. por Canha, 2008 p.16).

Kolb e Chery (2003) consideraram como resultados socialmente importantes aqueles que o indivíduo considera úteis, adaptativos, e funcionais, em termos do funcionamento ou adaptação do indivíduo às exigências do envolvimento e expectativas sociais apropriadas para a idade.

Caldarella e Merrell (1997, cit. por Canha, 2008), construíram uma taxonomia das aptidões sociais, realizando uma revisão de 21 investigações, estudo que incluiu 22.000 estudantes dos 3 aos 18 anos de idade. Desta revisão derivou uma taxonomia que inclui cinco dimensões abrangentes das aptidões sociais:

- Aptidões de relacionamento com os pares como por exemplo, elogia os outros, oferece ajuda ou assistência, convida os pares para brincar;
- As aptidões de auto-regulação, em que as crianças e jovens controlam o temperamento, seguem regras, cedem em situações de conflito (estas situações ocorreram em mais de metade dos estudos);
- As aptidões académicas referindo-se aos alunos que fazem os trabalhos independentemente, ouvem as orientações do professor, produzem trabalhos de qualidade aceitável (verificaram-se em 52% desses estudos);
- As aptidões de obediência, em que as crianças e os jovens estudados seguem instruções e regras, usam o tempo livre de forma apropriada (encontram-se em 38% dos estudos);
- As aptidões de assertividade, como o ser capaz de iniciar conversas (ocorreram em um terço dos estudos).

Esta taxonomia fornece direções úteis para selecionar aptidões sociais determinantes para avaliar e intervir, e foi usada por vários autores em currículos e programas de intervenção.

Outro modelo de Competências Sociais que considerámos pertinente referir no presente trabalho, e que nos permite perceber a importância da aquisição destas competências nos jovens com NEE é o modelo proposto por Burton et al. (1995 cit. por Canha, 2008). Este modelo considera que o comportamento social é apenas uma das componentes para se conseguir uma competência social que permita a integração e a capacitação social. Os autores citados referem que os aspetos cognitivos da competência social (consciência pessoal e social, observação, interpretação e planeamento) bem como as oportunidades proporcionadas por uma comunidade sensibilizada, são fatores importantes para a capacitação social. A consciência pessoal e social é considerada neste modelo como uma componente essencial da competência social. O indivíduo que não tem consciência das necessidades e interesses dos outros, ou dos seus próprios interesses, necessidades ou comportamentos, é improvável que funcione de forma competente. As suas perceções acerca dos outros irão ser muito superficiais, e por vezes erradas. O indivíduo deve estar consciente do que quer, sente, pensa e faz, de modo a planear e ajustar as suas ações. Neste modelo é igualmente importante observar e interpretar as situações sociais. Interagir com outras pessoas requer constantes ajustamentos ao que elas dizem ou fazem, sendo deste modo essencial a observação. Num jovem com NEE, em fase de TVA é importantíssimo que ele saiba apresentar-se aos outros de forma aceitável, o que requer sensibilidade para observar a forma como os outros se apresentam. A observação do comportamento social dos outros é básica para este processo de adaptação. Sem observação e interpretação, não existe forma de conhecimento do que é socialmente apropriado, do que os outros esperam dele.

Sem uma boa observação, as oportunidades de aprender a tornarmo-nos socialmente mais competentes, podem ser mal sucedidas. Se o jovem com NEE não conseguir apreender os sinais subtis das outras pessoas, que são importantes para uma comunicação eficaz, podem não estar aptos a responder ao *feedback* que os outros nos dão.

Saber interpretar as ações, intenções e sentimentos dos outros também é importante para que o jovem com NEE possa ajustar apropriadamente o seu comportamento às

situações. Interpretar não é só o que se ouve ou vê, na maior parte das vezes é conseguir inferir a partir do comportamento dos outros uma certa significação. Temos que considerar que os jovens com limitações cognitivas podem não ter aptidão para certos níveis de interpretação.

O planeamento e a estratégia condicionam o sucesso e a eficácia da ação que se pretende levar a cabo. Em grande parte das situações sociais, nós temos algumas alternativas para realizar ações com os mesmos resultados. Apesar de nem todas as atividades competentes serem socialmente planeadas de forma explícita, planejar é útil para estabelecer novos padrões de atividade e de comportamento, bem como para resolver problemas que nos surgem. Finalmente, o comportamento humano é determinado em grande parte pelo contexto em que agimos, pensamos e sentimos. Se o jovem com NEE não conseguir adaptar o seu comportamento à situação em que se encontra, nem aos papéis que está a desempenhar, não pode ser visto como socialmente competente.

Muitos dos papéis desempenhados pelos jovens com NEE, são papéis informais. Os papéis formais têm frequentemente regras explícitas associadas, sendo que os jovens com deficiência podem aprender o que fazer, ou o que não fazer, quando desempenham esses papéis.

As relações sociais entre as crianças e os jovens com NEE e os seus pares, são na maioria das vezes muito complicadas. Por exemplo, parece que as relações sociais podem ser problemáticas para os deficientes motores, especialmente no que diz respeito à aceitação por parte dos pares, como constatou Motorola et al. (1999 cit. por Canha, 2008), ao verificar que, quando escolhem os amigos, tanto as crianças ou jovens com NEE como as crianças e jovens sem NEE, todos escolhem primeiro os sem NEE, os deficientes motores vêm a seguir, e as crianças ou jovens com desfigurações faciais vêm em último lugar. Concluíram que a participação em certas atividades pode ser limitada na sequência das incapacidades, resultando num empobrecimento social e no isolamento. Segundo os mesmos autores, se o comportamento da criança e do adolescente com NEE não se manifestar em conformidade com as normas dos seus pares e da sociedade em geral, pode ter dificuldade em conseguir a sua integração social.

Em estudos realizados em alunos com NEE e alunos sem NEE, verificou-se que os jovens com NEE tinham mais tendência para sentirem depressão e solidão, podendo não estar tão aptos para desenvolver aptidões sociais úteis ou interagirem apropriadamente com os seus pares. Heiman e Margarita (1998, cit. por Canha, 2008), explicam o resultado desse estudo através da baixa aceitação por parte dos amigos, dos jovens portadores de NEE, sendo um sinal da existência de falhas no desenvolvimento de aptidões sociais, pelo facto das pessoas com deficiência mental ligeira subestimarem a sua capacidade em termos de aptidões sociais.

Jovens com problemas de aprendizagem têm mais probabilidade de ter problemas de autocontrolo e de dificuldades de interação social. As competências de conversação têm um papel importante para que o jovem com NEE seja aceite no seu grupo de amigos. Para dotar o jovem com NEE de competências sociais e pessoais existem algumas intervenções psicológicas, sendo uma das mais notáveis o método da análise aplicada do comportamento, normalmente usada para remediar desordens comportamentais. Esta estratégia de avaliação psicológica identifica as desordens psicológicas ou os problemas de comportamento que podem coexistir com a deficiência. Consideramos da máxima importância que aos alunos com NEE sejam ensinadas competências sociais adequadas à sua idade cronológica.

A escola deve ensinar aos alunos com NEE a interagirem com os seus colegas e com os adultos dentro e fora da escola. Há certamente inúmeras competências cruciais que podem ser ensinadas com mais eficiência no enquadramento escolar. Por exemplo, seria difícil ensinar aos alunos com NEE graves, muitas das competências sociais adequadas à sua idade cronológica, em enquadramentos não escolares, durante as horas das aulas, porque os seus colegas sem problemas estão na escola. Ensinar os alunos com NEE e sem NEE, a interagirem socialmente tem, pelo menos, dois propósitos: a) que as interações aconteçam de forma satisfatória no ambiente escolar; b) que, em função disso, as interações aconteçam satisfatoriamente nos ambientes extra-escolares e pós escolares. Por conseguinte, as escolas podem ser vistas como ambientes naturais para os jovens com NEE, dependendo só dos objetivos que forem seleccionados. No entanto, quanto mais velhos forem estes alunos, mais se devem tornar naturais os ambientes não escolares.

Num contexto preparatório de uma TVA devem ser identificados os ambientes pós-escolares que o aluno precise de “funcionar” e garantir que o tempo e os recursos educativos sejam aí investidos com a maior eficiência possível. A identificação dos ambientes futuros menos limitativos tem implicação direta na ordem das prioridades da aprendizagem das competências particulares nos domínios curriculares. Qualquer competência ensinada a qualquer criança, jovem ou adulto com NEE grave deve ser determinada, em grande parte, pelas exigências dos seus ambientes naturais presentes e futuros.

A aprendizagem das competências sociais, pela sua natureza, está intimamente ligada aos diferentes módulos de formação sócio laboral, tanto no comportamento social adequado a cada situação, como nas competências laborais. Por isso, estes diferentes âmbitos necessitam de uma intervenção coordenada e simultânea, atendendo às características dos jovens com NEE, e às exigências do mundo do trabalho.

2.6.2.3. Competências Laborais

Com a evolução da sociedade também o conceito de competência foi evoluindo. Evequoz (2004, cit. por Jardim 2010), apresenta a estreita ligação da evolução do mundo laboral com as exigências do mercado de trabalho e das empresas, não descurando a realização das próprias pessoas. Este autor parte da constatação de que as mudanças sociais e profissionais exigem, além das competências técnicas, algumas competências transversais, afirmando que as mudanças rápidas do trabalho estimulam os indivíduos e as empresas a reagir eficazmente perante novas situações, e identifica as competências laborais como as competências que vêm sendo criadas pela necessidade dos jovens com e sem NEE adquirirem na escola capacidades globais que lhes possibilitem: enfrentar situações imprevistas; responder de modo pertinente; ter iniciativa; ser responsável e autónomo; mobilizar recursos internos e externos; comunicar com pertinência afirmando o seu ponto de vista; ser capaz de trabalhar em conjunto visando o mesmo objetivo; ser capaz de mobilizar uma equipa; avaliar os efeitos das suas ações; adotar uma lógica centrada no cliente desenvolvendo a capacidade de empatia; de escuta ativa, de modo a compreender as suas necessidades.

No âmbito das competências profissionais ou laborais, é importante que se desenvolva no jovem adulto com NEE, as competências de resiliência. Numa perspetiva psicoeducativa, a resiliência é a capacidade de operacionalizar conhecimentos atitudes e

competências no sentido de prevenir, minimizar ou superar os efeitos nocivos de crises e adversidades. Um indivíduo resiliente é um indivíduo capaz de enfrentar uma situação adversa, mobilizando os seus recursos interpessoais para desenvolver competências de que precisa para ser bem sucedido na vida pessoal e profissional.

Evequoz (2004, cit. por Jardim, 2010), indica ainda seis competências chave para o indivíduo e para as empresas que complementam as competências técnicas. São um conjunto de comportamentos a mobilizar para um conveniente ajustamento às exigências laborais contemporâneas: trabalhar em equipa; comunicar, transmitir e trocar informações num determinado contexto; resolver problemas ou produzir uma solução eficaz baseada na procura de informações úteis, seguida por uma análise rigorosa e lógica; organizar, ou seja, estruturar as atividades em função do resultado a atingir num tempo predefinido; tratar a informação, receber dados, compreendê-los, analisá-los e saber restituí-los; enquadrar, conduzir as pessoas em direção ao objetivo mobilizando os recursos disponíveis.

Podemos verificar que a proposta das competências de Evequoz é bastante pertinente, uma vez que estas conferem a todos os indivíduos, sem exceção, recursos académicos, pessoais, sociais e profissionais para melhor fazerem frente ao complexo cenário do mercado de trabalho atual. A formação para as competências laborais deve contemplar estas aprendizagens, e dotar os alunos de capacidades e competências necessárias para se desenvolverem como indivíduos autónomos, ou seja, devem treinar as competências de autonomia, de relação interpessoal, que futuramente serão colocadas em prática na sua vida laboral.

Na TVA de alunos com NEE, a aquisição de competências adequadas a um desempenho profissional eficiente é reconhecida como um fator que interfere de forma decisiva na atitude dos professores, no empenhamento com que procuram capacitar estes alunos para uma vida pós escolar, com sucesso.

2.6.2.4. Competências Pessoais

Etimologicamente, a palavra autoestima refere-se à pessoa em si mesma, “estima” deriva da palavra latina “aestimare”, que quer dizer “avaliar”, no sentido de ter uma

opinião sobre si, ou seja, como cada um se vê a si mesmo e como se julga, isto é, o tipo de valor que se atribui (Jardim, 2010).

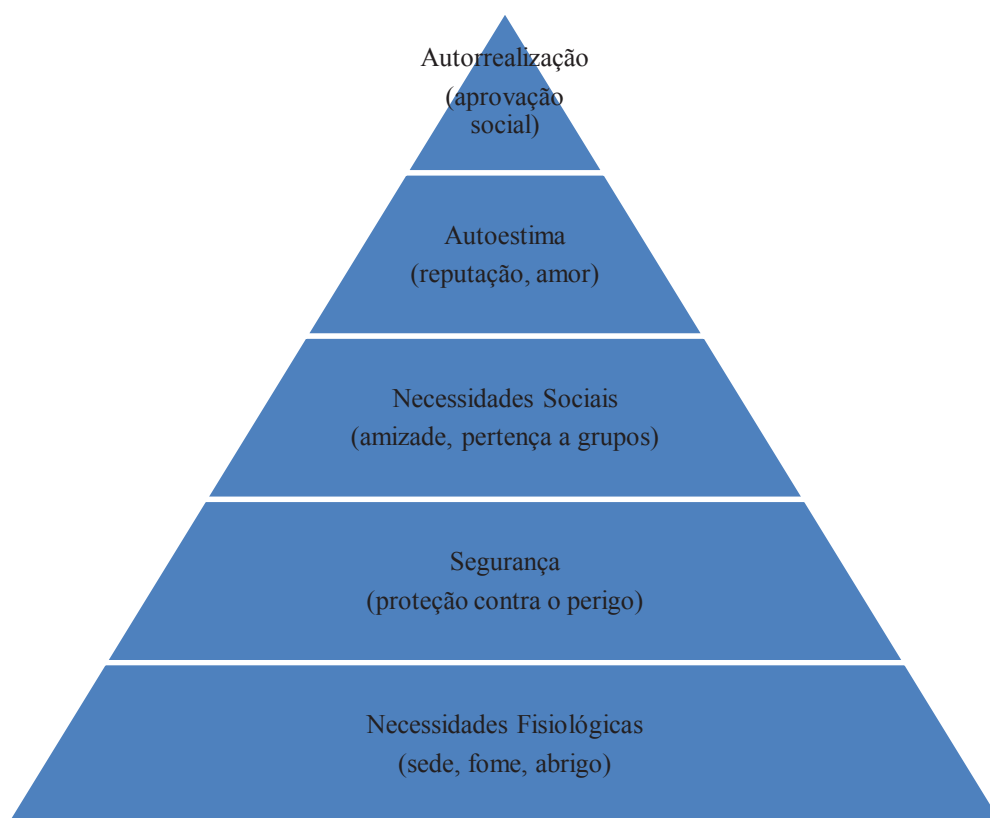
A autoestima tem um papel relevante no funcionamento saudável da pessoa. Se o jovem portador ou não de uma NEE tiver um bom nível de autoestima, esta proporciona-lhe um estado de bem-estar psicológico e de integração social. Os professores, ao investirem na autoestima dos jovens com NEE, estão a contribuir para o seu sucesso ao nível pessoal, social e profissional. “Numa perspetiva psicológica o termo autoestima refere-se a uma avaliação efetiva de si próprio. Isto é, a forma como o indivíduo se sente, se está mais ou menos satisfeito consigo, com aquilo que faz habitualmente e com as pessoas com quem convive.” (Mruk, 1999, citado por Jardim, 2010).

A autoestima pode ser igualmente definida por uma autoaprovação interna do próprio indivíduo, este sente-se bem consigo mesmo e com os valores que adotou para si.

A maioria dos jovens com NEE com baixa autoestima mostra incertezas quanto ao sentimento de ser amado; participam menos nas aulas e nas atividades recreativas e de lazer. Tem dificuldades em lidar com os fracassos da sua vida profissional pelas razões apresentadas. As competências pessoais são consideradas fundamentais e devem ser trabalhadas desde a primeira infância, para que estes jovens se avaliem a si mesmos de um modo positivo. Os professores procuram, com frequência, substituir as ideias negativas e irracionais por apreciações mais positivas, funcionais e realistas que lhes sirvam de ajuda para enfrentarem mais eficazmente os seus problemas.

A autorrealização é igualmente uma das competências mais importantes para o sucesso pessoal, social e profissional dos alunos com NEE, “Consiste na capacidade de operacionalizar a tendência humana para expandir, desenvolver e realizar, de modo autónomo, as potencialidades pessoais sociais e profissionais” (Jardim & Pereira, 2006, pág. 91). Segundo os autores citados, acredita-se que um indivíduo se encaminha para a realização da plenitude do seu ser, quando satisfaz as suas necessidades e vivências com um sentimento de bem-estar.

Figura 2 - Pirâmide de Maslow



Conforme a figura 2, Maslow (1983,1991) entende que a autorrealização pressupõe a satisfação das necessidades básicas ou de sobrevivência física, necessidades de segurança, sociais de autoestima. O autor parte do princípio de que só depois de estarem satisfeitas essas necessidades é possível passar para as necessidades de autorrealização (perfeição, beleza, bondade, felicidade).

A motivação e a satisfação das necessidades humanas são dois fatores essenciais para que exista autorrealização e, caso não sejam ultrapassadas, surge o desconforto e o sofrimento. “Nos jovens com NEE, mais do que nos outros jovens, é necessário trabalhar esta competência, de modo a superar situações de mal-estar, estados de ansiedade e de depressão” Rogers (citado por Jardim, 2010).

A competência da autorrealização deve ser trabalhada através das seguintes dimensões: física, emocional e intelectual. Os professores, a família e outros técnicos devem focalizar-se no interior da pessoa (mais no ser, do que no ter) e definir caminhos de

realização de modo a otimizar o próprio desenvolvimento através da expansão de todas as potencialidades pessoais, sociais e profissionais.

2.6.2.5. Competências Acadêmicas

Segundo Costa et al. (1996), competência acadêmica é definida por um conjunto de conhecimentos, disposições e comportamentos que os alunos possuem, e que lhes permite a conclusão com sucesso de uma atividade escolar.

A sociedade em que atualmente vivemos requer jovens academicamente competentes, que saibam analisar, questionar, debater e responder aos requisitos sociais, com vista a preparar os alunos para um correto desempenho em todas as áreas da sua vida. Deste modo, as competências académicas a desenvolver nos alunos com NEE devem implicar interações entre estes, os conteúdos programáticos e o meio em que estão inseridos.

Num paradigma de escola inclusiva, as competências académicas não podem ser exigidas de igual modo para todos os alunos, visto que os alunos não são todos iguais nem aprendem da mesma maneira.

Os professores, ao selecionarem as competências académicas que devem ser contempladas no PEI de um aluno com NEE, devem ter presente que a meta a atingir por estes alunos é a preparação para atuar o mais independente e produtivamente possível em ambientes pós-escolares. Neste sentido, as competências académicas devem assumir um carácter funcional, e devem preparar os alunos para atuar nos ambientes escolares, públicos, de lazer e de emprego. A escola deve ensinar competências como: saber ler, saber escrever, saber contar, saber utilizar o computador, saber preencher formulários com a sua identificação, conhecer e saber utilizar o sistema monetário, saber identificar as horas e associá-las às atividades que tem que realizar.

Apesar de ser fundamental para os alunos com NEE que as aprendizagens académicas tenham um carácter mais funcional, é errado partir do princípio que alunos com NEE não realizam aprendizagens académicas iguais aos outros alunos, dentro da sala de aula.

Carvalho (2006, p.483), citando o princípio do “defeito/compensação” formulado por Vygotsky, refere que “uma pessoa com algum tipo de deficiência pode encontrar novas rotas de desenvolvimento psíquico, dependendo do apoio que recebe do meio social em

que se insere e da gravidade do seu deficit”. Isto significa que, se o aluno apresentar algumas limitações no seu desenvolvimento, estas devem ser compensadas de modo a diminuí-las e se possível extingui-las. Para contornar essas limitações, os professores tendem a reduzir e a simplificar os conteúdos, e a trabalhar com objetos de estudo mais relacionados ao “aqui e agora”, isto é, visíveis, palpáveis, mais concretos. Reiterando Vygotsky, os professores: “... falham em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter.” (Vygotsky 1978, citado por Carvalho 2006, p.483).

Segundo Canha e Neves (2008), é fundamental que se desenvolvam nestes alunos as competências académicas, de modo a contribuir para o crescimento da sua autoestima e da sua adaptação socioafetiva. As competências académicas não são metas impossíveis de desenvolver, como ainda se considera em muitas escolas. No entanto, será pedagogicamente incorreto, procurar desenvolver estas capacidades unicamente pelo “treino mecânico”. Estas competências devem ser desenvolvidas através de uma pedagogia diferenciada. A aquisição das competências académicas nestes alunos, ocorre em contextos de aprendizagem mais desafiadores, que se baseiam em atividades de aprendizagem partilhadas, utilizando estímulos diversos, cujo nível de complexidade e de abstração sejam suficientes para produzir interesse e motivação nos alunos.

II Parte – Componente Empírica

1. Delimitação da Problemática

A investigação levada a cabo no contexto da dissertação de Mestrado em Educação Especial - Especialização no Domínio Cognitivo e Motor, teve como objeto de estudo a problemática da Transição para a Vida Ativa.

Trata-se de uma temática pela qual me tenho interessado nos últimos anos, porque lecionei numa escola onde tive três alunos em Processo de Transição para a Vida Ativa. Neste estudo, pretendeu-se fundamentalmente, conhecer as necessidades de formação para docentes relativamente a processos de Transição para a Vida Ativa (TVA), e também a perceção dos docentes sobre as competências expectáveis de serem adquiridas por jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) para serem bons profissionais.

1.1. Objetivos

Para além dos objetivos gerais que acabámos de enunciar, pretendeu-se também, através do presente estudo, dar resposta aos seguintes objetivos específicos:

- Verificar se os cursos de formação inicial fornecem conhecimentos e técnicas para os docentes trabalharem com os alunos em Processo de Transição para a Vida Ativa (TVA), de jovens com NEE;
- Saber se os docentes inquiridos receberam formação contínua no âmbito da TVA;
- Saber que fontes de informação, os docentes inquiridos, consideram ter tido um papel relevante na obtenção de conhecimentos sobre este tema;
- Saber se os docentes inquiridos já tinham participado em algum Processo de TVA de jovens com NEE;
- Conhecer as experiências que os docentes tiveram com alunos com NEE em Processo de Transição para a Vida Ativa (TVA);
- Identificar a necessidade de formação dos docentes em processos de transição dos jovens para a vida ativa;

- Identificar as competências que os docentes de Educação Especial e os docentes de Ensino Regular consideram importantes para que os jovens com NEE tenham um bom desempenho profissional.

2. Modelo de Investigação

O estudo que foi realizado tem um carácter exploratório e inscreve-se numa abordagem quantitativa/qualitativa, porque se recorreu à utilização de um questionário, que permitiu obter dados de natureza quantitativa e qualitativa.

O estudo realizado seguiu uma linha de análise de necessidades, tendo conduzido a um Plano de Formação para docentes de Educação Especial e para docentes de Ensino Regular, de modo que estes adquiram mais conhecimentos para a implementação de processos de Transição para a Vida Ativa, de jovens no fim da escolaridade obrigatória. Tudo isto, tendo em conta as competências que os jovens devem adquirir para serem bons profissionais.

3. Participantes

Esta investigação abrangeu um total de 40 docentes, sendo 20 docentes de Educação Especial e 20 docentes de Ensino Regular, de três agrupamentos de escolas do distrito de Faro.

4. Instrumento de Recolha de Dados

Para este estudo, o instrumento de recolha de dados utilizado foi o questionário, constituído por 11 perguntas de resposta fechada, e por 5 perguntas de resposta aberta.

De acordo com Bell (2008), o objetivo a alcançar com a aplicação de questionários é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações. Nos questionários devem fazer-se as mesmas perguntas aos indivíduos e, tanto quanto possível, nas mesmas circunstâncias.

O instrumento utilizado incluiu perguntas estruturadas, previamente formuladas, com uma ordem pré-estabelecida e com espaços indicados com as possibilidades de resposta. O processo de construção do questionário adotado para a recolha de dados junto dos docentes, teve como ponto de partida a literatura consultada, a partir da qual se elaborou uma primeira versão (cf. Apêndice I). Esta primeira versão foi submetida, com base

numa grelha (cf. Apêndice II), à apreciação de três especialistas, tendo em vista a validação deste instrumento. Após a introdução das recomendações dos especialistas foi elaborada a segunda versão do questionário (cf. Apêndice III), a qual foi apresentada, enquanto pré teste a cinco docentes. Não se tendo verificado qualquer dificuldade na compreensão das questões por parte destes docentes, considerou-se que esta passaria a ser a versão definitiva do questionário.

5. Tratamento de Dados

O tratamento de dados neste estudo foi feito utilizando a análise de conteúdo, para as informações obtidas através das perguntas de resposta aberta dos questionários aplicados aos docentes. Para as respostas às questões fechadas foi realizado um tratamento de natureza quantitativa, com a elaboração de quadros, os quais contemplam frequências absolutas e percentagens. Para o tratamento estatístico recorremos ao programa informático SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na análise de conteúdo as categorias constituem um meio para clarificar os dados descritivos que recolhemos, para que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente separado dos outros dados.

6. Apresentação e Análise dos Resultados

6.1. Caraterização dos Inquiridos

A presente análise diz respeito aos dados obtidos através das respostas dadas aos questionários, ministrados a 20 docentes de Educação Especial e a 20 docentes de Ensino Regular, perfazendo um total de 40 inquiridos.

Passamos a apresentar a caraterização dos inquiridos referente aos Dados de Identificação, Formação Académica e Experiência Profissional.

Caraterização dos Inquiridos quanto ao Género

No que respeita ao género dos inquiridos, verificou-se através do quadro 8 que a maioria pertence ao género feminino. Sendo 32 (80%) docentes do género feminino e 8 (20%) docentes do género masculino.

Quadro 8 – Caraterização dos inquiridos quanto ao Género

Género	Frequência absoluta	Percentagem (%)
Feminino	32	80
Masculino	8	20
Total	40	100

Idade dos inquiridos

No que concerne à idade dos inquiridos, as mesmas estão compreendidas entre os trinta anos e os sessenta anos, tal como podemos verificar no quadro 9, onde apresentamos as idades em classes, com a amplitude de 6 anos, segundo a fórmula de Sturges.

Quadro 9 – A Idade dos inquiridos

Idades em Classes	Frequência absoluta	Percentagem (%)
[30,36[13	32,5
[36,42[9	22,5
[42,48[8	20
[48,54[6	15
[54,60]	4	10
Total	40	100

Pela análise do quadro 9, podemos verificar que a maioria dos inquiridos tem entre 30 e 35 anos de idade. E que existem apenas 4 inquiridos com idades compreendidas entre 54 e 60 anos.

Habilitações Literárias dos inquiridos

No que concerne às habilitações literárias dos inquiridos, perante as opções apresentadas no questionário, apenas foram escolhidas três das hipóteses. Os docentes inquiridos têm: Licenciatura, Licenciatura mais Pós-graduação/Especialização ou Licenciatura mais Mestrado.

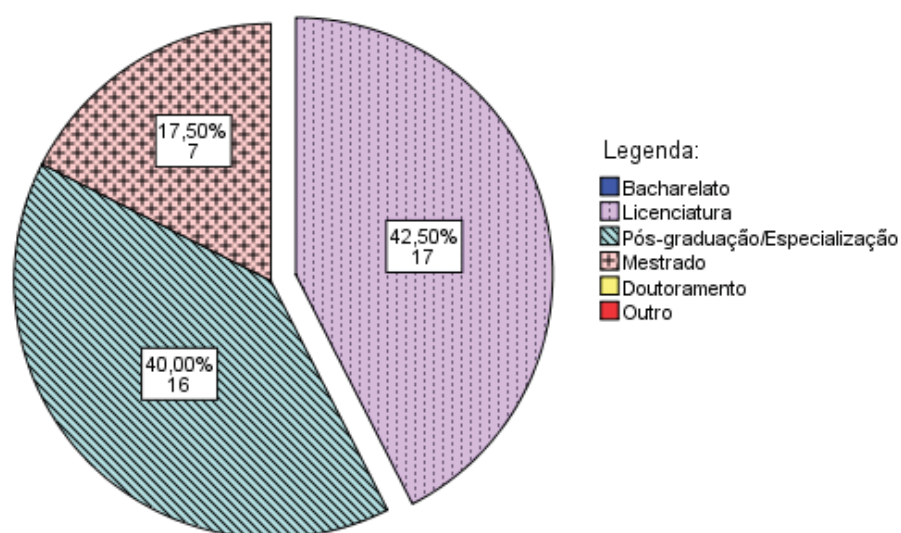


Gráfico 1 – Habilitações Literárias dos inquiridos

Através do gráfico 1, gráfico circular, podemos constatar que 17 dos inquiridos (correspondente a 42,5%) apenas possuem Licenciatura, 16 dos inquiridos (correspondente a 40%) para além da Licenciatura também possuem Pós-graduação/Especialização na área de Educação Especial, e apenas 7 dos inquiridos (correspondente a 17,5%) são detentores de Mestrado. Verificámos também que nenhum dos inquiridos possui Bacharelato ou Doutoramento.

Tempo de Serviço dos inquiridos

No que respeita ao tempo de serviço dos docentes inquiridos, decidimos apresentar os dados através de um histograma utilizando classes com amplitude de 6 anos (determinadas segundo o método de Sturges).

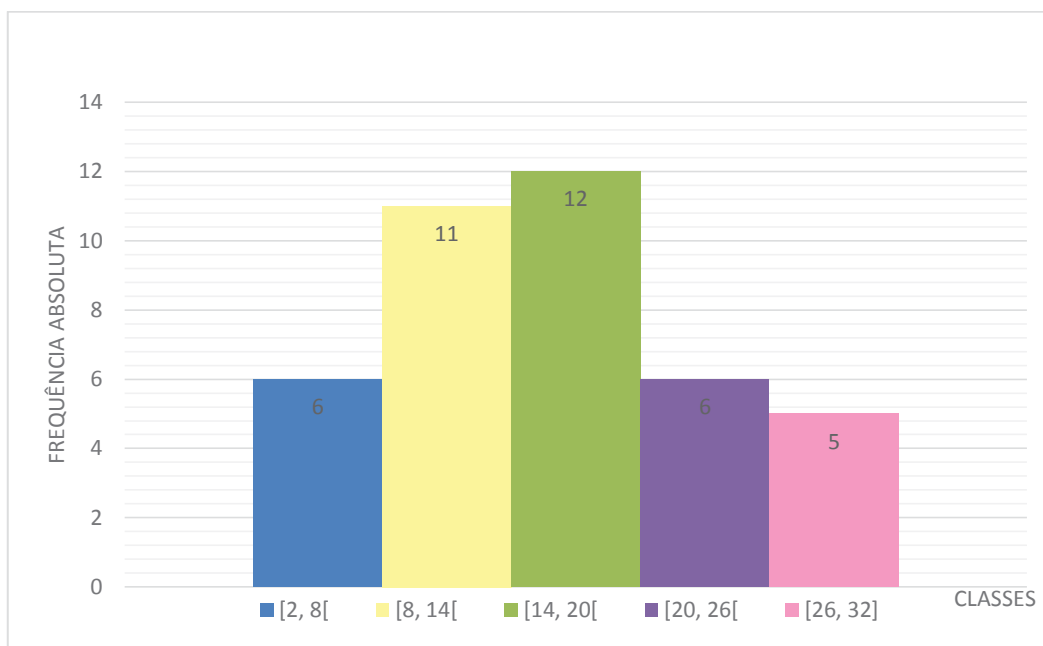


Gráfico 2 – O Tempo de Serviço em classes dos docentes inquiridos

Pela análise do gráfico 2, constatámos que 12 dos docentes inquiridos têm entre 14 e 19 anos de tempo de serviço, 11 docentes têm entre 8 e 13 anos de tempo de serviço, 6 docentes têm entre 2 e 7 anos de tempo de serviço, outros 6 docentes têm entre 20 e 25 anos de tempo de serviço, e apenas 5 docentes têm entre 26 e 32 anos de tempo de serviço. Concluimos que a maioria dos docentes inquiridos, 23 dos mesmos (correspondente a 57,5%) tem entre 8 e 26 anos de tempo de serviço.

6.2. Participação no Processo de TVA e conhecimentos da documentação

Nesta parte do estudo apresentam-se os resultados emergentes dos questionários relativamente à participação dos docentes, tanto de Educação Especial como de Ensino Regular, em processos de Transição para a Vida Ativa (TVA), e também referente ao conhecimento dos mesmos ao nível da documentação.

Os resultados das perguntas de resposta fechada são apresentados por tabelas que contêm as frequências absolutas e as respetivas percentagens, ou através dos gráficos elaborados com o recurso ao programa SPSS (onde criámos a nossa base de dados).

Em relação às perguntas de resposta aberta, como já foi referido, utilizámos o método de análise de conteúdo para apresentar os resultados das respostas dos inquiridos, através de quadros que contêm as frequências absolutas e percentagens das unidades de registo (F.U.R.) e das unidades de enumeração (F.U.E.) que emergiram da referida análise.

São também apresentados alguns excertos das afirmações produzidas pelos inquiridos para ilustrar as opiniões dos docentes sobre as opiniões em análise.

Curso de Formação Inicial

Inicialmente, dentro do tema em abordagem, surgiu a necessidade de saber se os cursos de formação inicial forneceram conhecimentos e técnicas para os docentes trabalharem com os alunos em Processo de Transição para a Vida Ativa (TVA), de jovens com NEE. O quadro 10 mostra-nos que todos os docentes inquiridos responderam que não receberam qualquer tipo de conhecimentos e técnicas para trabalhar com alunos em Processo de TVA, nos cursos de formação inicial.

Quadro 10 – Curso de Formação Inicial

Conhecimentos em TVA	Frequência absoluta	Percentagem (%)
Não	40	100
Sim	0	0
Total	40	100

Os dados obtidos no estudo vão ao encontro de Flores (2006), e Flores e Day (2006). Para os professores, as teorias aprendidas nas universidades e nas escolas superiores de educação não são totalmente aplicáveis ao contexto de sala de aula, o que faz com que não se sintam preparados para enfrentarem as realidades da escola ao iniciarem a

atividade docente. Neste sentido, uma visão fragmentada da formação é apontada como algo de negativo por algumas investigações, uma vez que escolas e universidades ainda permanecem, em muitos casos, dois mundos separados, e por vezes contraditórios na preparação dos futuros professores (Braga, 2001; Flores, 2000, 2006).

Formação Contínua no âmbito da Transição para a Vida Ativa (TVA)

Para além da formação inicial, sentiu-se a necessidade de perceber se os docentes inquiridos receberam formação contínua no âmbito da TVA.

De acordo com Day (2001, p. 203) a formação contínua deve ser entendida como um: “(...) acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola”.

Quadro 11 – Formação Contínua no âmbito da TVA

Formação Contínua	Frequência absoluta	Percentagem (%)
Não	27	67,5
Sim	13	32,5
Total	40	100

Como podemos constatar no quadro 11, a maioria dos docentes inquiridos não recebeu formação contínua no âmbito da TVA. Apenas 13 docentes receberam formação contínua em Processos de Transição para a Vida Ativa.

Casos de docentes que receberam Formação Contínua no âmbito da TVA

Relativamente aos docentes que receberam formação contínua no âmbito da TVA, o quadro 12 evidencia as subcategorias que emergiram da análise de conteúdo.

**Quadro 12 – Casos de docentes que receberam Formação Contínua no âmbito da
TVA**

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%	F.U.E. (N=12)	%
Modalidade de Formação	Seminário	1	3,7	1	8,3
	Estágio	2	7,4	1	8,3
	Curso	4	14,8	3	25
	Workshop	3	11,1	3	25
	Ação de Formação	3	11,1	3	25
	Sessão de Esclarecimento	1	3,7	1	8,3
Temática	Psicologia da Adolescência	1	3,7	1	8,3
	Orientação Vocacional	1	3,7	1	8,3
	Transição para a vida pós-escolar	8	29,7	7	58,5
	Plano Individual de Transição	3	11,1	3	25
Total		27	100%		

As respostas dos docentes inquiridos desdobram-se em 10 subcategorias. Dentro da categoria “Modalidade de Formação”, a subcategoria “Curso” é a que reúne um maior número de unidades de registo com 4 respostas dos docentes. O excerto seguinte é um exemplo das afirmações produzidas pelos inquiridos:

“Na formação de Pós-graduação - na área de Educação Especial (...)” (Inq.15)

Seguem-se as subcategorias “workshop” e “Ação de Formação”, cada uma com 3 respostas dos inquiridos. As citações seguintes são exemplos as respostas dos docentes:

“Frequentei o workshop (...)” (Inq.6)

“Ação de formação sobre (...)” (Inq.9)

Por outro lado, as subcategorias “Estágio”, “Seminário” e “Sessão de Esclarecimento” foram aquelas que reuniram um menor número de unidades de registo, sendo a primeira mencionada por 2 inquiridos, e as duas últimas enunciadas, cada uma delas, por apenas 1 inquirido. As seguintes afirmações produzidas pelos docentes ilustram esta asserção:

“Estágio na Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral” (Inq. 1)

“Estágio no Centro de Reabilitação de Alcoitão” (Inq.1)

“Seminário” (Inq. 1)

“Sessão de informação sobre (...)” (Inq.14)

No que respeita à categoria “Temática”, a subcategoria que mais se destaca é a “Transição para a vida pós-escolar”, com 8 unidades de registo. Os seguintes excertos são alguns exemplos do que acabámos de referir:

“Participação na sessão de informação (...) Transição para a vida pós-escolar” (Inq.5)

“(...)Preocupações dos pais e respostas na TVA” (Inq.14)

“(...)Processos de Transição para a Vida Ativa” (Inq.15)

“(...)Integração Profissional” (Inq.18)

Segue-se a subcategoria “Plano Individual de Transição”, com 3 respostas dos docentes inquiridos. A citação seguinte é um exemplo do exposto:

“(...) Plano Individual de Transição” (Inq.6)

Por fim, as subcategorias “Psicologia da Adolescência” e “Orientação Vocacional” são aquelas que reúnem um menor número de unidades de registo, cada uma delas com 1 resposta dos inquiridos. Os excertos seguintes comprovam esta asserção:

“Psicologia da Adolescência” (Inq.11)

“Orientação Vocacional” (Inq.11)

Outras Fontes de Informação

De seguida, houve necessidade de saber que outras fontes de informação os docentes inquiridos consideraram ter tido um papel relevante na obtenção de conhecimentos sobre este tema. O quadro 13 demonstra as subcategorias que emergiram da análise de conteúdo.

Quadro 13 – Outras Fontes de Informação

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%	F.U.E. (N=34)	%
Fontes	Legislação	1	1,6	1	2,9
	Internet	12	19,4	12	35,3
	Pesquisa Bibliográfica	18	29,1	18	52,9
	Troca de Informações com colegas	16	25,8	16	47,1
	Sessões de Informação	3	4,8	3	8,8
	Experiência Profissional	4	6,5	4	11,8
	IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional)	3	4,8	3	8,8
	Ações de Formação	3	4,8	3	8,8
	Parcerias	1	1,6	1	2,9
	Voluntariado	1	1,6	1	2,9
Total		62	100%		

Analisando o quadro 13, podemos constatar que as respostas dos inquiridos apontam apenas para uma categoria “Fontes”. Esta categoria desdobra-se em 10 subcategorias, em que aquela que reúne um maior número de unidades de registo é “Pesquisa Bibliográfica” com 18 respostas dos docentes inquiridos. Eis algumas citações do discurso produzido pelos inquiridos:

“Consulta de bibliografia sobre o tema (autodidático)” (Inq.1)

“(…) pesquisa de informação por iniciativa própria” (Inq.11)

“Leitura de textos informativos sobre NEE no geral” (Inq.20)

“Pesquisa bibliográfica” (Inq.40)

A subcategoria “Troca de Informações com colegas” também emergiu no discurso dos docentes, com 16 unidades de registo. Apresentam-se de seguida alguns excertos produzidos pelos inquiridos:

“Troca de impressões com colegas a prestar serviço em Instituições” (Inq.1)

“Partilha de conhecimentos com colegas de outras escolas” (Inq.17)

“Partilha de experiências com professores e técnicos de Educação Especial” (Inq.37)

“Troca de ideias com colegas” (Inq.40)

Por outro lado, 12 docentes inquiridos consideraram que outra fonte de informação que tem um papel relevante na obtenção de conhecimentos sobre processos de TVA tem sido a Internet. As citações seguintes ilustram esta asserção:

“Recolha de informação através da internet (…)” (Inq.3)

“Pesquisa na net (…)” (Inq.14)

“(…) e pesquisas na internet” (Inq.30)

Relativamente à subcategoria “Experiência Profissional” que emergiu no discurso dos inquiridos, 4 docentes responderam que esta é uma das fontes de informação na obtenção de conhecimentos. Os excertos seguintes são ilustrativos do que acabámos de afirmar:

“Experiência pessoal e profissional” (Inq.19)

“(...) e algum saber empírico resultante da experiência de todos os dias” (Inq.25)

“(...) experiência de trabalho num Centro Novas Oportunidades” (Inq.27)

“Experiência de trabalho com alunos com NEE, sobretudo nos últimos anos” (Inq.28)

Relativamente às subcategorias “Sessões de Informação”, “IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional)” e “Ações de Formação”, cada uma delas inclui respostas de 3 docentes. Eis algumas citações produzidas pelos inquiridos:

“Algumas sessões de informação” (Inq.36)

“(...) documentação recolhida em centros de emprego” (Inq.6)

“Frequência de ações de formação sobre as diferentes particularidades do Ensino Especial (...)” (Inq.20)

As subcategorias “Legislação”, “Parcerias” e “Voluntariado”, foram as que reuniram um menor número de unidades de registo, cada uma delas com 1 resposta dos inquiridos. Os excertos seguintes comprovam esta asserção:

“Legislação” (Inq.14)

“Parcerias com equipas que aceitam jovens com NEE para sensibilização em diversas áreas” (Inq.8)

“(...) voluntariado em associações que trabalham diretamente com este público (...)” (Inq.11)

Conclui-se que as fontes de informação que têm um papel com maior relevância na obtenção de conhecimentos sobre Processos de Transição para a Vida Ativa para os docentes inquiridos são: a “Pesquisa Bibliográfica”, a “Troca de Informações com colegas” e a “Internet”. Estas fontes de informação estão relacionadas com as aprendizagens não formais e/ou informais.

A formação informal é toda a gama de aprendizagens que realizamos (tanto no papel de ensinantes como de aprendizes), e que acontece sem que haja um planeamento específico e, muitas vezes, sem nos darmos conta (Trilla, 1996). Acontece ao longo da vida, constitui um processo permanente e contínuo e não previamente organizado (Afonso, 1989).

De acordo com Cavaco (2002), educação não formal define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino. Este tipo de formação é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. A aprendizagem não formal desenvolve-se, assim, de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável.

Participação de docentes em Processos de TVA de jovens com NEE

Tornou-se pertinente saber se os docentes inquiridos já tinham participado em algum Processo de TVA de jovens com NEE.

Quadro 14 – Participação de docentes em Processos de TVA de jovens com NEE

Participou em Processos de TVA	Frequência absoluta	Percentagem (%)
Não	21	52,5
Sim	19	47,5
Total	40	100

Através da leitura dos dados do quadro 14, podemos concluir que quase metade dos docentes inquiridos já participou em Processos de Transição para a Vida Ativa de jovens com NEE. Sendo que num total de 40 inquiridos, 21 docentes, até ao momento ainda não participaram em Processos de TVA, e 19 dos inquiridos já participaram neste tipo de processo.

Experiência com alunos com NEE em Processo de Transição para a Vida Ativa (TVA)

Posteriormente pediu-se aos docentes que já tinham participado em Processos de TVA que partilhassem connosco essa experiência. O quadro abaixo apresenta as subcategorias que emergiram da análise de conteúdo, contempladas em 4 categorias.

Quadro 15 – Experiência com alunos com NEE em Processo de TVA

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%	F.U.E. (N=19)	%
Reduzida	Fase Inicial	1	1,6	1	5,3
	Participação em Conselhos de Turma	1	1,6	1	5,3
Integração de Jovens em CERCI's		1	1,6	1	5,3
Integração em Contexto Laboral	Entidades Recetoras:				
	- Empresas em Termos Gerais	1	1,6	1	5,3
	- Restauração	1	1,6	1	5,3
	- Pastelaria	3	4,6	3	15,8
	- Cabeleireira	3	4,6	3	15,8
	- Supermercado	2	3,1	1	5,3
	- Oficina de Mecânica	2	3,1	2	10,5
	- Instituição de Solidariedade	3	4,6	1	5,3
	- Banda de Música	1	1,6	1	5,3
	Atividades Tendent à Integração:				
	- Estabelecimento de Protocolos	3	4,6	3	15,8
	- Programação/ Atividades	6	9,4	5	26,3
	-Monitorização/ Acompanhamento	9	14,1	5	26,3
	- Apoios para a Instalação de Negócios	1	1,6	1	5,3

	Verificação de Requisitos Mínimos para TVA	1	1,6	1	5,3
	Auscultação de Áreas Vocacionais	1	1,6	1	5,3
	Contacto com Entidades Empregadoras (Instituições)	1	1,6	1	5,3
	Informação aos Encarregados de Educação sobre TVA	1	1,6	1	5,3
Contributo para os Jovens	Experiência Positiva	8	12,5	8	42,1
	Promoção da Autonomia	4	6,2	4	21,1
	Elevação da Autoconfiança	2	3,1	2	10,5
	Promoção da Autoestima	2	3,1	2	10,5
	Promoção do Espírito Solidário	1	1,6	1	5,3
	Criação do Próprio Emprego	1	1,6	1	5,3
	Casos de Sucesso	4	6,2	4	21,1
Total		64	100%		

Analisando o quadro 15, verificou-se que as respostas dos inquiridos contemplam 4 categorias. A categoria com maior número de unidades de registo foi a “Integração em Contexto Laboral” que inclui várias subcategorias.

A subcategoria “Entidades Recetoras” está distribuída em vários indicadores: “Empresas em Termos Gerais” (1), “Restauração” (1), “Pastelaria” (3), “Cabeleireira” (3), “Supermercado” (2), “Oficina de Mecânica” (2), “Instituição de Solidariedade” (3),

“Banda de Música” (1). Apresentam-se de seguida alguns excertos das afirmações produzidas pelos inquiridos:

“(…) e outras empresas locais” (Inq.8)

“(…) processo de TVA de um aluno (no ramo da restauração)” (Inq.5)

“Participei num processo de TVA de um jovem no ramo pastelaria/ padaria” (Inq.12)

“(…) uma aluna que foi integrada numa cabeleireira (…)” (Inq.20)

“(…) O aluno era acompanhado por uma tarefeira, visto ter pouca autonomia, para o supermercado e com orientações do supervisor, a tarefeira ajudava-o a repor nas prateleiras os produtos em falta” (Inq.10)

“(…) integrámos alunos com NEE em oficinas de mecânica (…)” (Inq.21)

“Um aluno que tinha gosto pela música foi integrado numa banda (…)” (Inq.21)

Dentro da mesma categoria, segue-se a subcategoria “Atividades Tendentem à Integração” também desdobrada em indicadores: “Estabelecimento de Protocolos” (3), “Programação/Atividades” (6), “Monitorização/ Acompanhamento” (9) e “Apoios para a Instalação de Negócio” (1). Os seguintes excertos são exemplos de afirmações referidas pelos inquiridos:

“Acompanhei o processo de dois jovens de TVA com NEE’s que frequentavam o décimo ano de escolaridade. Estabeleci protocolos com instituições locais para os dois jovens desenvolverem o seu processo de TVA (…)” (Inq.13)

“Treino de competências em atividades do dia-a-dia” (Inq.11)

“Este processo abriu portas para nos anos seguintes receberem mais jovens com NEE para realizar o seu PIT “ (Inq.6)

“(…) acompanhamento é feito mensalmente e também através do preenchimento de uma folha de presenças com as atividades realizadas em cada dia” (Inq.8)

“Num outro caso tratou-se de conseguir os apoios necessários para a instalação de negócio e exploração por conta própria, através de apoio do IEF.” (Inq.1)

Emergiram também no discurso dos respondentes as seguintes subcategorias, cada uma delas com uma unidade de registo: “Verificação de Requisitos Mínimos para TVA” (1), “Auscultação de Áreas Vocacionais” (1), “Contacto com Entidades Empregadoras (Instituições)” (1), e “Informação aos Encarregados de Educação sobre TVA” (1).

Por fim, no que respeita à categoria “Contributo para os Jovens” esta desdobrou-se em sete subcategorias: “Experiência Positiva” (8 unidades de registo), “Promoção da Autonomia” (4 unidades de registo), “Elevação da Autoconfiança” (2 unidades de registo), “Promoção da Autoestima” (2 unidades de registo), “Promoção do Espírito Solidário” (1 unidade de registo), “Criação do Próprio Emprego” (1 unidade de registo) e “Casos de Sucesso” (4 unidades de registo). Passamos a apresentar algumas afirmações produzidas pelos inquiridos:

“(…) experiência muito positiva.” (Inq.6)

“Contribuiu bastante para a autonomia (…)” (Inq.14)

“(…) e, em simultâneo, elevar significativamente os seus níveis de autoconfiança(…)” (Inq.5)

“(…) promovendo a sua autoestima.” (Inq.5)

“(…) a aluna após a escolaridade obrigatória ficou a trabalhar no salão.” (Inq.9)

Os resultados obtidos vão ao encontro da opinião de Nóvoa (1999), segundo a qual as práticas de formação contínua de professores deverão ser alicerçadas tanto na experiência profissional, como numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação que valorizem os saberes de que os professores são portadores.

Receber na escola orientações sobre processos de TVA

Considerou-se pertinente saber se os docentes receberam ou não orientações sobre processos de Transição para a Vida Ativa nas escolas.

Quadro 16 - Receber na escola orientações sobre processos de TVA

Recebe orientações na escola	Frequência absoluta	Percentagem (%)
Não	22	55
Sim	18	45
Total	40	100

Pela análise do quadro anterior constatamos que 55% dos inquiridos não recebeu orientações na escola sobre processos de TVA, os restantes 45% receberam orientações na escola.

Os dados obtidos foram ao encontro da opinião de Day (2001, p. 204), que referiu que os docentes, em algumas escolas, recebem pouca ajuda no sentido do seu desenvolvimento profissional em contexto de formação contínua, e isso deve-se: “(...) a uma compreensão inadequada do conceito em questão e à falta de capacidade, e mesmo de vontade, para iniciar um processo de planeamento que estabeleça um equilíbrio apropriado entre as necessidades do indivíduo e as do sistema”.

Tipo de orientações recebidas nas escolas

De seguida, houve necessidade de perceber que tipo de orientações as escolas dão aos docentes para a realização de Processos de Transição para a Vida Ativa (TVA), desta forma, o quadro 17 demonstra os tipos de orientações recebidas.

Quadro 17 – Tipo de orientações recebidas nas escolas

Tipo de Orientações	Frequência absoluta	Percentagem (%)
Nenhuma orientação	22	55
Orientações Específicas	8	20
Legislação Nacional	8	20
Ambas	2	5
Total	40	100

Analisando os resultados obtidos no quadro acima, podemos verificar que 8 docentes receberam na escola orientações específicas para elaborarem processos de TVA, outros 8 docentes receberam orientações na escola sobre legislação nacional acerca de TVA, e apenas 2 docentes receberam ambas as orientações apresentadas no estudo. Contudo, constatamos que mais de metade dos docentes inquiridos (55%), não receberam qualquer tipo de orientações sobre processos de TVA.

Conhecimento de legislação específica sobre TVA

Depois de constatar que a maioria dos docentes não recebeu orientações nas escolas sobre Processos de TVA, surgiu a necessidade de saber se os mesmos têm ou não conhecimentos sobre legislação específica do tema. O quadro seguinte mostra os resultados obtidos no estudo.

Quadro 18 – Conhecimento de legislação específica sobre a TVA

Conhece legislação	Frequência absoluta	Percentagem (%)
Não	10	25
Sim	30	75
Total	40	100

A maioria dos docentes inquiridos, 75%, conhece legislação sobre TVA de jovens no fim da escolaridade obrigatória. Apenas 10 dos docentes inquiridos não conhecem legislação sobre processos de TVA.

Legislação que os docentes conhecem sobre TVA

No seguimento do tema, foi importante saber se os docentes inquiridos conhecem legislação específica sobre TVA. Como tal, o quadro seguinte mostra as subcategorias que emergiram da análise de conteúdo.

Quadro 19 - Legislação que os docentes conhecem sobre TVA

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%	F.U.E. (N=30)	%
Legislação	Lei de Bases do Sistema Educativo	1	2	1	3,3
	Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto	2	3,9	2	6,7
	Declaração de Salamanca	5	9,8	5	16,7
	Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro	30	58,8	30	100
	Portaria n.º 1497/2008 de 19 de dezembro (do IEFEP)	2	3,9	2	6,7
	Legislação do IEFEP	1	2	1	3,3
	Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro	10	19,6	10	33,3
Total		51	100%		

Como podemos observar no quadro 19, a categoria “Legislação” contempla 7 subcategorias. Sendo que a subcategoria “Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro”, reuniu a maioria das unidades de registo com 30 respostas dos inquiridos. Os excertos seguintes são alguns exemplos dos discursos produzidos pelos docentes inquiridos:

“Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro (...)” (Inq.3)

“O estabelecido no Dec.-lei 3/2008” (Inq.17)

“DL 3/2008” (Inq.40)

Com respostas de 10 inquiridos segue-se a subcategoria “Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro”. As citações seguintes ilustram esta asserção:

“Portaria 275- A/ 2012” (Inq.4)

“Portaria n.º275-A/2012 de 11 de setembro” (Inq.14)

“Portaria 275- A/ 2012” (Inq.30)

Segue-se a subcategoria “Declaração de Salamanca” com 5 unidades de registo. As citações seguintes comprovam esta afirmação:

“Declaração de Salamanca” (Inq.7)

“(…) Declaração de Salamanca (…)” (Inq.21)

Por outro lado, 2 inquiridos mostraram conhecer o “Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto” e igual número de docentes a “Portaria n.º 1497/2008 de 19 de dezembro do IEFP”. Os excertos seguintes comprovam esta afirmação:

“Mais antigo, Decreto-Lei n.º319/91, de 23 de agosto” (Inq.14)

“(…) Decreto- Lei 319/91(…)” (Inq.21)

“Portaria n.º 1497/2008 de 19 de dezembro (Centro de Emprego)” (Inq.3)

“Portaria n.º 1497/2008 de 19 de dezembro (Centro de Emprego)” (Inq.9)

Por fim, as subcategorias com menor unidades de registo foram a “Lei de Bases do Sistema Educativo” e “Legislação do IEFP”. Apresentam-se, de seguida, as respostas de 2 docentes:

“Lei de Bases do Sistema Educativo, (…)” (Inq.21)

“Legislação do IEFP e do setor público (…)” (Inq.1)

Podemos concluir que a maioria dos docentes (30), conhece legislação referente a Processos de TVA, num total de 40 inquiridos.

Tipo de Formação que os docentes gostariam de frequentar para obter mais informação sobre TVA

Tornou-se pertinente saber que tipo de formação os docentes inquiridos gostariam de frequentar, para obterem mais informações sobre Transição para a Vida Ativa (TVA).

O quadro 20 evidencia as categorias e as subcategorias que emergiram da análise de conteúdo.

Quadro 20 – Tipo de Formação que os docentes gostariam de frequentar para obter mais informação sobre TVA

Categoria	Subcategoria	F.U.R.	%	F.U.E. (N=38)	%
Modalidade	Formação Contínua e Creditada	6	8,5	6	15,8
	Ação de Formação	18	25,4	18	47,4
	Sessão de Informação	3	4,2	3	7,9
	Curso	1	1,4	1	2,6
Temática	TVA	23	32,4	23	60,5
	PIT	3	4,2	3	7,9
	Estabelecer Protocolos	3	4,2	3	7,9
	Programas de Aptidão Vocacional	2	2,8	2	5,3
	Saídas Profissionais	1	1,4	1	2,6
	Legislação	9	12,7	9	23,7
	Troca de Experiências entre colegas	2	2,8	2	5,3
Total		71	100%		

Relativamente à categoria “Modalidade”, a subcategoria que reuniu um maior número de unidades de registo foi “Ação de Formação”, com 18 respostas dos inquiridos. As citações seguintes são alguns exemplos que demonstram o referido:

“Formação sobre (...)” (Inq.4)

“Formação (...)” (Inq.11)

“Gostava de fazer formação (...)” (Inq.21)

“Formação (...)” (Inq.33)

Ainda dentro da mesma categoria, 6 inquiridos afirmaram que gostariam de frequentar “Formação Contínua e Creditada”. Os excertos seguintes foram produzidos pelos inquiridos:

“Formação contínua e creditada (...)” (Inq.2)

“Formação contínua” (Inq.29)

“Formação Creditada” (Inq.39)

Por outro lado, 3 inquiridos preferem “Sessões de Informação”. Apresentamos de seguida um dos excertos das afirmações produzidas pelos inquiridos:

“Sessões informativas” (Inq.36)

Apenas um inquirido afirmou preferir realizar um “Curso”, de modo a obter mais formação:

“Uma pós-graduação nesta área” (Inq.5)

No que respeita à categoria “Temática”, a subcategoria que reuniu um maior número de unidades de registo foi a “TVA”, com 23 respostas dos docentes. Eis alguns exemplos das respostas dos inquiridos:

“(…) ir ao terreno, ver e falar com as instituições, e acompanhar todo o processo” (Inq.3)

“(…) para obter mais informações sobre processos de TVA (…)” (Inq.15)

“(…) orientações para condução de um processo” (Inq.28)

“Como efetuar um processo de TVA” (Inq.34)

Nove docentes inquiridos responderam ter interesse em formação sobre “Legislação”. Eis alguns excertos produzidos pelos docentes inquiridos:

“Como aplicar a legislação em vigor” (Inq.13)

“Conhecer enquadramento legal (…)” (Inq.31)

“Sobre legislação em vigor” (Inq.35)

As subcategorias “PIT” e “Estabelecer Protocolos” surgiram da análise ao discurso de 3 inquiridos. Apresentam-se dois exemplos das respostas dadas:

“(…) elaboração de um PIT(…)” (Inq.10)

“Estabelecer protocolos com entidades” (Inq.20)

A categoria “temática” desdobrou-se também nas subcategorias “Programas de Aptidão Vocacional” e “Troca de Experiências entre colegas”, cada uma delas incluiu 2 registos dos inquiridos. Os seguintes excertos ilustram esta afirmação:

“(…) criação de programas de aptidão vocacional de alunos com NEE” (Inq.8)

“Criar programas de aptidão profissional” (Inq.20)

“(…) troca de saberes com colegas que já fizeram processos de acompanhamento com alunos neste âmbito” (Inq.21)

“(...) partilha de experiências de sucesso” (Inq.28)

Por último, no discurso, dos docentes, relativamente à categoria temática, ora em abordagem, surgiu a subcategoria “Saídas profissionais”, apenas com uma unidade de registo de um inquirido:

“(...) e possíveis saídas profissionais após concluir a escolaridade obrigatória” (Inq.31)

6.3. Perceção sobre as Competências que os jovens com NEE devem adquirir para serem bons profissionais

O presente estudo centrou-se também em saber qual a perceção dos docentes de Educação Especial e dos docentes de Ensino Regular sobre as competências que os jovens com NEE devem adquirir para serem bons profissionais. Para tal, elaborou-se no presente questionário uma lista com várias competências (sociais, laborais, pessoais e académicas) mais ou menos importantes a adquirir pelos jovens com NEE, para se tornarem bons profissionais.

Algumas das competências a adquirir pelos jovens com NEE

O objetivo deste estudo foi perceber quais as competências que os docentes consideraram mais ou menos importantes, segundo uma escala de 1 a 4, sendo 1-nada importante, 2-pouco importante, 3-importante e 4-muito importante. Para tal, calculámos as médias dos dados obtidos nos questionários, que passamos a apresentar no quadro seguinte.

Quadro 21 – Algumas das competências a adquirir pelos jovens com NEE

Competências	N (n.º participantes)	Média
Utilizar as regras usuais de cumprimentar (olá, adeus, bom dia, boa tarde, por favor, obrigado, desculpe)	40	3,80
Evitar o recurso à mentira ou distorção de factos	40	3,85
Usar adequadamente os serviços de emergência (exemplo o 112)	40	3,50
Evitar entrar em conflitos e agressões	40	3,80
Utilizar os transportes públicos e saber deslocar-se a pé (percursos de casa para escola e/ou estágio)	40	3,63
Obedecer aos docentes e/ou aos empregadores	40	3,88
Utilizar notas e moedas (dinheiro)	40	3,50
Preencher impressos e formulários corretamente	40	3,28
Identificar as horas e os minutos	40	3,78
Ler rótulos dos produtos embalados (alimentos, medicamentos, entre outros)	40	3,58
Ouvir com atenção quando alguém fala	40	3,63
Utilizar o computador (escrever, pesquisar na net)	40	3,23
Saber responder a perguntas básicas de uma entrevista de emprego	40	3,40
Ter um ritmo aceitável de trabalho relativamente aos índices de produção da empresa	40	2,95
Executar tarefas laborais sem constante supervisão	40	3,25
Estar motivado para as atividades laborais que realiza	40	3,65
Respeitar as regras estabelecidas pela empresa	40	3,65
Respeitar as normas de higiene e segurança no trabalho	40	3,78
Levantar-se e arranjar-se a horas (ser assíduo e pontual)	40	3,93
Cuidar da sua higiene pessoal	40	3,95
Selecionar roupa adequada ao clima	40	3,43
Atravessar a rua nas passadeiras	40	3,65
Saber usar e gerir o seu dinheiro	40	3,63
Usar de modo seguro os medicamentos que necessita	40	3,75

Ao analisarmos o quadro 21, verificámos que não existem diferenças relevantes nas médias referentes às competências apresentadas. Constatámos também que todos os resultados se situam no lado positivo da escala referida.

Apesar dos docentes considerarem todas as competências importantes, as competências mais valorizadas pelos inquiridos foram “Cuidar da sua higiene pessoal” com uma média de 3,95 e “Levantar-se e arranjar-se a horas (ser assíduo e pontual)” com 3,93 de média, numa escala de 1 a 4. As competências menos valorizadas foram “Ter um ritmo aceitável de trabalho relativamente aos índices de produção da empresa” com uma média de 2,95 e “Utilizar o computador (escrever, pesquisar na net)” com 3,23 de média.

É de sublinhar, o facto da competência menos valorizada pelos docentes ter sido uma competência de natureza laboral “Ter um ritmo aceitável de trabalho relativamente aos índices de produção da empresa”. Tal facto não significa que os docentes menosprezem as competências laborais, até porque outras competências da mesma natureza foram bastante valorizadas pelos inquiridos, nomeadamente, “Estar motivado para as atividades laborais que realiza”, “Respeitar as regras estabelecidas pela empresa” e “Respeitar as normas de higiene e segurança no trabalho”. Pode, portanto, depreender-se destes dados, que os docentes estão menos preocupados com as questões de produtividade do que com a boa inclusão no contexto laboral.

Em suma, embora os docentes inquiridos atribuam importância a todas as competências constantes da lista acima apresentada, existem algumas mais valorizadas do que outras, pelo que, deverá ponderar-se cuidadosamente quais as que serão mais pertinentes para cada aluno.

7. Síntese

Seguidamente, faremos uma síntese dos resultados obtidos, e por nós considerados os mais importantes.

Em síntese, e de acordo com os dados recolhidos:

- Foi possível verificar que os cursos de formação inicial não preparam os docentes para trabalharem com alunos em Processo de TVA.
- A maioria dos docentes inquiridos (67,5%) não recebeu formação contínua no âmbito da TVA. Apenas 13 docentes receberam formação contínua em Processos de Transição para a Vida Ativa.
- Os 13 docentes que receberam formação contínua em processos de TVA acharam pertinente referir as modalidades de formação (curso, workshop, ação de formação, estágio, seminário e sessão de esclarecimento), e as temáticas (Transição para a vida pós-escolar, Plano Individual de Transição, Psicologia da Adolescência e Orientação Vocacional) abordadas nessas formações.
- A maior parte dos docentes inquiridos designou como fontes de informação mais relevantes a “Pesquisa bibliográfica” (Inq.40), e a “Partilha de experiências com professores e técnicos de Educação Especial” (Inq.37).
- Quase metade dos docentes (47,5%) já participaram em processos de Transição para a Vida Ativa de jovens com NEE.
- Os docentes que já participaram em processos de TVA referiram que a experiência foi muito gratificante, elevando a autoconfiança, promovendo a autonomia, a autoestima e o espírito de solidariedade dos jovens envolvidos no processo.
- Constatámos que mais de metade dos docentes inquiridos (55%), não receberam qualquer tipo de orientações sobre processos de TVA nas escolas onde lecionam.
- A maioria dos docentes inquiridos, 75%, conhecia legislação sobre a TVA. Apenas 10 dos docentes inquiridos não conhecia legislação sobre processos de TVA. A legislação mais conhecida é o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, e a Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro. A legislação menos conhecida é a Lei de Bases do Sistema Educativo, e a Legislação do IEPF.

- Uma elevada percentagem dos docentes (95%), para além da formação em TVA, manifestaram também necessidades de formação em áreas específicas da Educação Especial, tais como foram referidas nos seguintes excertos:

“Como aplicar a legislação em vigor” (Inq.13);

“(…) elaboração de um PIT (…)” (Inq.10)

“Estabelecer protocolos com entidades” (Inq.20)

“(…) criação de programas de aptidão vocacional de alunos com NEE” (Inq.8)

“(…) partilha de experiências de sucesso” (Inq.28)

- Relativamente à perceção dos docentes sobre as competências que os jovens com NEE devem adquirir para serem bons profissionais, pela análise efetuada verificámos que os resultados se situam no lado positivo da escala indicada.

-Apesar dos docentes considerarem todas as competências importantes, as competências mais valorizadas pelos inquiridos foram “Cuidar da sua higiene pessoal” e “Levantar-se e arranjar-se a horas (ser assíduo e pontual)”. A competência menos valorizada foi “Ter um ritmo aceitável de trabalho relativamente aos índices de produção da empresa”.

- Depreendeu-se da análise aos dados relativos às competências de natureza laboral, que os docentes valorizam essencialmente aquelas que reenviam para uma boa inclusão dos alunos em contexto laboral, atribuindo menos importância às questões da produtividade.

Considerando o conjunto de elementos que foram apresentados nesta síntese, constatou-se que há uma lacuna que deverá ser colmatada, e que se prende com a pouca formação dos docentes para intervirem em processos de TVA com jovens com NEE. Procurando colmatar esta lacuna, apresentamos nas páginas seguintes, um plano de formação para docentes.

8. Plano de Formação

Com os dados adquiridos criámos um Plano de Formação, tendo em conta as necessidades dos docentes inquiridos e não só, também de todos os profissionais que pretendam valorizar os seus conhecimentos no que respeita a Processos de TVA, para que no futuro quando tiverem alunos com estas problemáticas saibam dar respostas adequadas, de modo a prepararem os nossos jovens para a vida pós-escolar.

O plano de formação decorrerá no próximo ano letivo 2014/2015, terá a duração de 24 horas, destina-se a docentes de Educação Especial e docentes de Ensino Regular que pretendam adquirir mais (in)formação na área de Educação Especial, principalmente em como conduzir processos de transição para a vida pós-escolar de jovens com NEE, e contempla cinco módulos.

Quadro 22 – Plano de Formação

Modalidade	Módulos/Temática	Duração	Local	Calendário/ Horário
Curso	Legislação em Vigor	6h	Centro de Formação Gilão	11/10/2014 10h – 13h 14h – 17h
	Processos de TVA	6h	Centro de Formação Gilão	25/10/2014 10h – 13h 14h – 17h
	Elaboração de PIT Estabelecer Protocolos	6h	Centro de Formação Gilão	8/11/2014 10h – 13h 14h – 17h
	Programas de Orientação Vocacional	6h	Centro de Formação Gilão	22/11/2014 10h – 13h 14h – 17h

Este plano está inscrito na categoria de formação contínua e creditada para docentes. Os docentes que frequentarem apenas alguns dos módulos terão direito a um certificado de participação. Os docentes que frequentarem todos os módulos irão obter um certificado com a avaliação atribuída numa escala de 1 a 10 valores, o número de horas e a respetiva creditação (2 créditos). Para tal, a sua assiduidade conta 40% e o relatório individual que terão de elaborar conta 60% para a nota a atribuir ao formando.

No relatório, os formandos devem debruçar-se sobre o percurso e a experiência de desenvolvimento profissional desenvolvida ao longo da sua participação na ação, integrando uma breve abordagem sobre cada uma das temáticas apresentadas no plano de formação (máximo 10 páginas).

Passamos a apresentar os objetivos de cada um dos módulos da formação.

Quadro 23. Módulo 1 – Legislação em Vigor

Temática	Objetivos específicos	Metodologia
Legislação	<p>Conhecer legislação específica sobre Educação Especial e TVA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decreto-Lei n.º 3/2008 - Declaração de Salamanca 1994 - Portaria n.º 275-A/2012 	<p>Inicialmente será desenvolvido um diálogo com os docentes (formandos) acerca da legislação existente sobre Educação Especial.</p> <p>Depois partiremos para a legislação mais específica onde consta informação sobre TVA, seguindo-se um debate sobre as experiências dos formandos sobre esta temática.</p> <p>Serão entregues a cada formando cópias do Decreto-Lei n.º 3/2008 e da Portaria n.º 275-A/2012. Através da internet será proposto acederem à Declaração de Salamanca.</p> <p>Apresentação de casos práticos, por parte do(a) formador(a) de como aplicar a legislação abordada.</p>

Quadro 24. Módulo 2 – Processos de Transição para a Vida Ativa (TVA)

Temática	Objetivos específicos	Metodologia
Processos de TVA	Conhecer a estrutura e os conteúdos de um PIT	Começaremos por relembrar a legislação referida no 1.º módulo da formação, mais especificamente o Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 16.º. Seguidamente far-se-á uma apresentação, com base em diapositivos, sobre o que deve ser a estrutura de um PIT e sobre os conteúdos que o devem integrar.
	Conhecer as diferenças e complementaridades entre PIT e PEI	Apresentam-se PITs e PEIs, procurando-se que os formandos descubram as diferenças e complementaridades entre estes dois tipos de documentos.
	Conhecer o processo de elaboração de um PIT	O(a) formador(a) apresenta as diferentes fases pelas quais deve passar a elaboração de um PIT. Seguindo-se um debate, em que se procurará trocar experiências dos formandos relativamente a este processo.

Quadro 25. Módulo 3 - Elaboração de um PIT e Estabelecer Protocolos

Temática	Objetivos específicos	Metodologia
Elaboração de PIT	Saber elaborar um PIT	Após a apresentação, por parte do(a) formador(a), da estrutura e dos conteúdos de protocolos com as entidades empregadoras, os formandos serão distribuídos por pequenos grupos e, com base em casos práticos proceder-se-á à elaboração de PIT's e de Protocolos.
Estabelecer Protocolos	Saber estabelecer Protocolos com as entidades empregadoras	

Quadro 26. Módulo 4 – Programas de Orientação Vocacional

Temática	Objetivos específicos	Metodologia
Programas de Orientação Vocacional	Detetar a aptidão vocacional/profissional do jovem com NEE	Este módulo será ministrado por um psicólogo e por um docente de Educação Especial. Serão apresentados instrumentos que permitam detetar interesses, aptidões e competências de alunos com NEE, de modo que seja possível implementar o PIT em atividades profissionais para as quais os jovens tenham aptidão vocacional (tornando-os mais motivados).

Considerações Finais

O presente trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial - Especialização nos Domínios Cognitivo e Motor, teve como principal objetivo conhecer a necessidade de formação de docentes relativamente a processos de Transição para a Vida Ativa (TVA), e também a perceção de competências expectáveis de serem adquiridas por jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), para serem bons profissionais. Para a recolha dos dados, foram aplicados questionários a docentes de Educação Especial e de Ensino Regular, compostos por 11 questões de resposta fechada e por 5 questões de resposta aberta.

Os questionários possibilitaram uma recolha de informação para o desenvolvimento de futuras metas a contemplar nos Programas Educativos Individuais (PEI), e nos Programas Individuais de Transição (PIT), dos alunos com NEE.

A análise dos dados evidenciou que os docentes sentem falta de formação específica para trabalharem com jovens em processo de TVA.

Constatou-se também, a importância de todas as competências, constantes do questionário, a serem adquiridas pelos jovens com NEE, de forma a tornarem-se bons profissionais, verificando-se, no entanto, uma menor valorização de aspetos que se relacionam com a produtividade em contexto laboral.

No contexto laboral os inquiridos valorizaram essencialmente as competências mais associadas a uma boa integração naquele contexto.

De acordo com Martins (2001), uma eficaz integração profissional de indivíduos portadores de deficiência, inicia-se na escola, baseando-se num processo planificado com currículos adaptados a cada aluno, avaliando as suas capacidades individuais e as potencialidades do meio para tentar prever e planificar o seu futuro. Este início na escola deve ser seguido por um período de transição preparatória, e culminar na inserção propriamente dita. A informação e sensibilização de todas as partes implicadas nesta integração profissional são elementos essenciais, devendo sempre ser completados pelo diálogo entre todos os interlocutores sociais.

Dadas as limitações da amostra, considerou-se que os resultados obtidos neste trabalho não poderão ser generalizados para outros contextos. No entanto, com os dados adquiridos foi apresentado um Plano de Formação, tendo em conta as necessidades dos docentes inquiridos e não só, também de todos os profissionais que pretendam valorizar

os seus conhecimentos no que respeita a Processos de TVA, para que no futuro quando tiverem alunos com estas problemáticas saibam dar respostas adequadas, de modo a prepararem os nossos jovens para a vida pós-escolar.

Enquanto docente de Educação Especial, a realização deste trabalho foi uma enorme mais-valia, deixando-me ainda mais apaixonada por esta área, pois já possuo uma Pós-graduação na área, e já tenho 5 anos de tempo de serviço na mesma.

Em futuras investigações sobre esta matéria conviria averiguar até que ponto os pais dos alunos com NEE, em processos de Transição para a Vida Ativa, são envolvidos na delineação do PIT dos seus educandos.

Referências Bibliográficas

AFONSO, A. J. (1989). *Sociologia da educação não formal. Reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? A Sociologia na escola*. Porto: Afrontamento.

AFONSO, C. (1995). *Estudos e Currículos Alternativos para Alunos com N.E.E. Integrados em Escolas do 2.º e 3.º Ciclos* – Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

ALBUQUERQUE, C. (2005). Deficiência Mental Ligeira Funcionalidade e Transição Para a Vida Pós-Escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra*, pp. 89-110.

ALVES, F. (2009). *Transição para a Vida Adulta: Experiências de Aprendizagem Integrada*. Tese de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação e do Património. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

BELL, J. (1989). *Doing your research Project: a guide for the first-time research in education and social science*. Milton Keynes, England: Open University Press.

BOEKAERS, M.; Roder, I. (1999). Stress, Coping and Adjustment in Children with a Chonic Disease: a Review of Literature. *Disability and Rehabilitation*, vol. 21, n.º 7, pp. 311-337. Netherlands: Leiden University.

BOGDAN, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BRAGA, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

BROWN, L., (1989). *Críterios de Funcionalidad*. Barcelona: Ediciones Milan.

BROWN, L. (1991). *Longitudinal Transition Plans in Programs for Severely Handicapped Students*. *Exceptional Children*. Cidade: Editora.

CAMPOS, B. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CANÁRIO, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In Campos, B. (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp.31-45). Porto: Porto Editora.

CANHA, L.; Neves, S. (2008). *Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais - Desenvolvimento de um Modelo Adaptado a Crianças e Jovens com Deficiência*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.

CARVALHO, L. R. (2006). Deficiência Mental e Aprendizagem. *Goiânia Estudos*, v. 33, n.5/6, pp. 473-486.

CAVACO, C. (2002). *Aprender Fora da Escola – Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educação.

CHAGAS, I. (1993). Aprendizagem não formal/formal das ciências. Relações entre museus de ciências e escolas. *Revista de Educação*, 3, pp.51-59.

CORREIA, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

COSTA, A.M.B.; Leitão, F.R.; Morgado, J.; Pinto, J.V. (1996). *Currículos Funcionais* (volumes 1 e 2). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

COSTA, A.M.B.; Leitão, F.R.; Morgado, J.; Pinto, J.V. (1998) *Transição para a Vida Adulta – Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ministério da Educação.

COSTA, A.M.B.; Leitão, F.R.; Morgado, J.; Pinto, J.V. (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização de respostas educativas proporcionadas aos alunos do 2.º e 3.º ciclo com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91*. Lisboa: Ministério da Educação.

COSTA, A.M.B.; Leitão, F.R.; Morgado, J.; Pinto, J.V. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal, fundamentos e sugestões*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/ei.pdf>>. [Consultado em 20/05/2014].

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.

DGIDC. (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

EADSNE, European Agency for Development in Special Needs Education (2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países europeus*. www.european-agency.org

EADSNE, European Agency for Development in Special Needs Education, (2004). *Individual Transition Plan from School to Employment*. (documento não publicado).

EDWARS-BECKRTT, J. (1995). *Parental Expectations on Child's self- Concept in Spina Bifida Children's Health Care*. Lawrence: Eribaum Associates.

ESTEVEES, J. (2001). *Satisfação e insatisfação dos professores*. In: Teixeira, M. (Ed.). *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 81-112). Porto: ISET.

ESTEVEES, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores – um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ESTEVEES, M. (2005). *A Investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ESTRELA, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.

ESTRELA, M. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais, *Revista de Educação*, 11 (1), pp. 17-29.

FERREIRA, S. (2008). *Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psicosoma.

FLORES, M. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FLORES, M. (2006). Formação e identidade profissional: resultados de um estudo longitudinal. In Moreira, A.; Alves, M. e Garcia, R. (Eds.). *Curriculo, cotidiano e tecnologias* (pp. 27-64). São Paulo, Junqueira e Martin Editores.

FLORES, M.; Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teacher's identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), pp. 219-232.

FONSECA, V. (1994). *Educação Especial*. Lisboa: Editorial Notícias.

FORMOSINHO, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.

JARDIM, J.; Pereira (2006). *Competências Pessoais e Sociais- Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: Edições ASA.

JARDIM, J. (2010). *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.

KYEONG-HWA, K.; Turnbull, A. (2004). Transition to Adulthood for Students With Severe Intellectual Disabilities: Shifting Toward Person-Family Interdependent Planning. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, vol.29, pp. 53-57.

MARTINS, M. (2001). *Deficiência Mental e Desempenho Profissional*. Lisboa: SNRIPD.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

MRUG, S.; Wallander (2002). Self-Concept of young People with Physical Disabilities: does integration play a role?. *International Journal of Disability Development and Education*.

OMS, (2001). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Lisboa, Direção Geral da Saúde.

PERRENOUD, (2000). *La Pédagogie à L'école des Différences: Fragments d'une Sociologie de L'echec*. Paris: E.S.F.

PIMENTA, S. (2005). *O Estágio na formação de professores: unidade teórica e prática*. São Paulo: Cortez.

POMBO, O. (2002). *A escola, a reta e o círculo*. Lisboa: Relógio d'Água.

PONTE, J. (2005). O processo de Bolonha e a formação dos professores em Portugal. In: Serralheiro, J. (Ed). *O professor de Bolonha e a formação de professores portugueses* (pp.63-73). Porto: Profedições.

RODRIGUES, D. (2006). *A Educação e a Diferença in David Rodrigues (org) Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. (2000). *Educação Escolar e Currículo. In currículo: Gestão Diferenciada e Aprendizagens de Qualidade*. Lisboa: AEEP.

ROLDÃO, M. (2001). A formação como projeto: do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. In: Campos, B. (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 6-20). Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. (2003). *Diferenciação Curricular e Inclusão*. In David Rodrigues (org), *Perspetivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

SANTOS, S.; Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo Coleção Educação Especial*. Porto: Porto Editora.

SÉRGIO, M. (2005). *Motricidade Humana. Qual o futuro?* Lisboa: FMH.

SILVA, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes – Metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SORIANO, V. (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais Problemas, Questões e Opções enfrentadas pelos Alunos com Necessidades Educativas Especiais em 16 países Europeus*. Relatório Síntese (trad. Agência Europeia). Middelfart: Europeans Agency for Development in Special Needs Educations.

SORIANO, V. (2006). *Planos Individuais de Transição: Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. European Agency for Development in Special Needs Education.

TAVARES, (2007). Em torno de um novo Paradigma Sócio Epistemológico. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 10. Obtido em 12 de fevereiro de 2014, de <<http://www.scielo.cres.mates.pt/scielophp?script=sci>

TRILLA, J. (1996). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel.

VIEIRA, F.; Pereira, M. (1996). *"Se Houvera quem me Ensinara" A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

WEHMAN, P. (1996). *Life Beyond the Classroom. Transition Strategies for Young People with Disabilities (2end. ed.)*. London: Paul H. Brookers.

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Portaria n.º 275-A/ 2012, de 11 de setembro

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro

Apêndices

Apêndice I – 1.ª Versão do Questionário

O presente questionário integra-se num projeto de dissertação de um Mestrado em Educação Especial que visa recolher informação sobre a Necessidade de Formação para Docentes relativamente a processos de TVA, e também sobre a perceção de competências expectáveis de serem adquiridas por jovens com NEE's para serem bons profissionais.
Os dados são confidenciais. Desde já agradecemos a sua colaboração.

I Parte - Dados de Identificação, Formação Académica e Experiência Profissional

1. Género

Feminino ☐

Masculino ☐

2. Idade

Dos 20 aos 29 ☐

Dos 30 aos 39 ☐

Dos 40 aos 49 ☐

Mais de 50 anos ☐

3. Habilitações Literárias

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Pós-Graduação/ Especialização ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

Outro (especifique) ☐

4. Tempo de Serviço em anos

Menos de 5 anos ☐

De 5 anos a 10 anos ☐

Mais de 10 anos ☐

II Parte - Participação no processo de transição e conhecimento da documentação

5. O seu curso de formação inicial forneceu-lhe conhecimentos e técnicas para trabalhar com alunos em Processo de Transição para a Vida Ativa (TVA) de jovens com NEE's?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, especifique o tipo de formação recebida neste domínio de intervenção educativa.

6. Recebeu formação contínua no âmbito da TVA?

Sim ☐

Não ☐

6.1. Se respondeu sim, especifique a formação recebida.

7. Refira outras fontes de informação que considere terem tido um papel revelante na obtenção de conhecimentos sobre este tema.

8. Já participou em algum processo de TVA de jovens com NEE's?

Sim ----- ☐

Não ----- ☐

- 8.1. Se respondeu sim, descreva essa experiência.

9. Recebe na escola orientações sobre processos de TVA?

Sim ----- ☐

Não ----- ☐

- 9.1. Se sim, assinale com uma cruz o tipo de orientações recebidas:

Orientações específicas para elaborar processos de TVA ☐

Informação sobre legislação nacional acerca de TVA ☐

10. Conhece alguma legislação específica sobre a TVA de jovens no fim da escolaridade obrigatória?

Sim ----- ☐

Não ----- ☐

- 10.1. Se sim, refira qual.

11. Que tipo de formação gostaria de fazer para obter mais informação sobre processos de TVA?

III Parte – Perceção dos Docentes sobre as Competências que os jovens com NEE's devem adquirir para serem bons profissionais.

12. Competências mais ou menos importantes a adquirir pelo jovem com NEE's para se tornar num bom profissional.

Assinale com uma cruz (X), o número correspondente ao grau de importância que lhe atribui:

**1 – Nada Importante
2 – Pouco Importante
3 – Importante
4 – Muito Importante**

N.º	Competências Sociais	1	2	3	4
1	Utilizar as regras usuais de cumprimentar (olá, adeus, bom dia, boa tarde, por favor, obrigado, desculpe)				
2	Evitar o recurso à mentira ou distorção de factos				
3	Usar adequadamente os serviços de emergência (exemplo o 112)				
4	Evitar entrar em conflitos e agressões				
5	Utilizar os transportes públicos e saber deslocar-se a pé (percursos de casa para escola e/ou estágio)				
6	Obedecer aos docentes e/ou aos empregadores				

N.º	Competências académicas	1	2	3	4
1	Utilizar notas e moedas (dinheiro)				
2	Preencher impressos e formulários corretamente				
3	Identificar as horas e os minutos				
4	Ler rótulos dos produtos embalados (alimentos, medicamentos, entre outros)				
5	Ouvir com atenção quando alguém fala				
6	Utilizar o computador (escrever, pesquisar na net)				
N.º	Competências laborais	1	2	3	4
1	Saber responder a perguntas básicas de uma entrevista de emprego				
2	Ter um ritmo aceitável de trabalho relativamente aos índices de produção da empresa				
3	Executar tarefas laborais sem constante supervisão				
4	Estar motivado para as atividades laborais que realiza				
5	Respeitar as regras estabelecidas pela empresa				
6	Respeitar as normas de higiene e segurança no trabalho				
N.º	Competências pessoais	1	2	3	4
1	Levantar-se e arranjar-se a horas (ser assíduo e pontual)				
2	Cuidar da sua higiene pessoal				
3	Selecionar roupa adequada ao clima				
4	Atravessar a rua nas passadeiras				
5	Saber usar e gerir o seu dinheiro				
6	Usar de modo seguro os medicamentos que necessita				

Apêndice II – Grelha de Avaliação dos Especialistas

1. A apresentação do questionário é:

- a) Muito apropriada ☐
- b) Apropriada ☐
- c) Pouco apropriada ☐
- d) Nada apropriada ☐

2. As instruções para responder ao questionário são:

- a) Muito apropriada ☐
- b) Apropriada ☐
- c) Pouco apropriada ☐
- d) Nada apropriada ☐

3. As questões são:

- a) Muito acessíveis ☐
- b) Acessíveis ☐
- c) Pouco acessíveis ☐
- d) Nada acessíveis ☐

4. Os conteúdos para obter os dados pretendidos são:

- a) Muito relevantes ☐
- b) Relevantes ☐
- c) Pouco relevantes ☐
- d) Nada relevantes ☐

5. A ordem das questões é:

- a) Muito apropriada ☐
- b) Apropriada ☐
- c) Pouco apropriada ☐
- d) Nada apropriada ☐

6. Quanto à extensão, diria que o questionário é:

- a) Muito extenso ☐
- b) Extenso ☐
- c) Curto ☐
- d) Muito curto ☐

7. Comentários/ Sugestões:

Obrigada!

Apêndice III – Pré-teste aplicado a 5 docentes

1. Compreendeu o questionário:

- a) Compreendi bem ☐
- b) Compreendi ☐
- c) Compreendi pouco ☐
- d) Não compreendi ☐

2. O questionário é:

- a) Muito fácil de responder ☐
- b) Fácil de responder ☐
- c) Difícil de responder ☐
- d) Muito difícil de responder ☐

3. As instruções para responder ao questionário são:

- a) Muito claras ☐
- b) Claras ☐
- c) Pouco claras ☐
- d) Nada claras ☐

4. Quanto à extensão, considera o questionário:

- a) Muito extenso ☐
- b) Extenso ☐
- c) Curto ☐
- d) Muito curto ☐

5. Se tiver alguma sugestão, registre-a nas linhas abaixo:

Obrigada!

Apêndice IV - Questionário

O presente questionário integra-se num projeto de dissertação de um Mestrado em Educação Especial que visa recolher informação sobre a Necessidade de Formação para Docentes relativamente a processos de Transição para a Vida Ativa (TVA), e também sobre a perceção de competências expectáveis de serem adquiridas por jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) para serem bons profissionais.

Os dados são confidenciais. Desde já agradeço a sua colaboração.

Ana Isabel Martins Fialho Acabado

I Parte - Dados de Identificação, Formação Académica e Experiência Profissional

13. Género

Feminino ☐

Masculino ☐

14. Idade

15. Habilitações Literárias

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Pós-Graduação/ Especialização ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

Outro (especifique) ☐

16. Tempo de Serviço em anos _____

II Parte - Participação no processo de transição e conhecimento da documentação

17. O seu curso de formação inicial forneceu-lhe conhecimentos e técnicas para trabalhar com alunos em Processo de Transição para a Vida Ativa (TVA) de jovens com NEE?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, especifique o tipo de formação recebida neste domínio de intervenção educativa.

18. Recebeu formação contínua no âmbito da TVA?

Sim ☐

Não ☐

18.1. Se respondeu sim, especifique a formação recebida.

19. Refira outras fontes de informação que considere terem tido um papel relevante na obtenção de conhecimentos sobre este tema.

20. Já participou em algum processo de TVA de jovens com NEE?

Sim ☐

Não ☐

20.1. Se respondeu sim, descreva essa experiência.

21. Recebe na escola orientações sobre processos de TVA?

Sim ----- ☐

Não ----- ☐

21.1. Se sim, assinale com uma cruz o tipo de orientações recebidas:

Orientações específicas para elaborar processos de TVA ☐

Informação sobre legislação nacional acerca de TVA ☐

22. Conhece alguma legislação específica sobre a TVA de jovens no fim da escolaridade obrigatória?

Sim ----- ☐

Não ----- ☐

22.1. Se sim, refira qual.

23. Que tipo de formação gostaria de fazer para obter mais informação sobre processos de TVA?

III Parte – Perceção dos Docentes sobre as Competências que os jovens com NEE devem adquirir para serem bons profissionais.

24. Competências mais ou menos importantes a adquirir pelo jovem com NEE para se tornar num bom profissional.

Assinale com uma cruz (X), o número correspondente ao grau de importância que lhe atribui:

- | |
|---|
| <p>1 – Nada Importante
2 – Pouco Importante
3 – Importante
4 – Muito Importante</p> |
|---|

N.º	Competências	1	2	3	4
1	Utilizar as regras usuais de cumprimentar (olá, adeus, bom dia, boa tarde, por favor, obrigado, desculpe)				
2	Evitar o recurso à mentira ou distorção de factos				
3	Usar adequadamente os serviços de emergência (exemplo o 112)				
4	Evitar entrar em conflitos e agressões				
5	Utilizar os transportes públicos e saber deslocar-se a pé (percursos de casa para escola e/ou estágio)				
6	Obedecer aos docentes e/ou aos empregadores				
7	Utilizar notas e moedas (dinheiro)				
8	Preencher impressos e formulários corretamente				
9	Identificar as horas e os minutos				
10	Ler rótulos dos produtos embalados (alimentos, medicamentos, entre outros)				
11	Ouvir com atenção quando alguém fala				
12	Utilizar o computador (escrever, pesquisar na net)				
13	Saber responder a perguntas básicas de uma entrevista de emprego				
14	Ter um ritmo aceitável de trabalho relativamente aos índices de produção da empresa				
15	Executar tarefas laborais sem constante supervisão				
16	Estar motivado para as atividades laborais que realiza				
17	Respeitar as regras estabelecidas pela empresa				
18	Respeitar as normas de higiene e segurança no trabalho				
19	Levantar-se e arranjar-se a horas (ser assíduo e pontual)				
20	Cuidar da sua higiene pessoal				
21	Selecionar roupa adequada ao clima				
22	Atravessar a rua nas passadeiras				
23	Saber usar e gerir o seu dinheiro				
24	Usar de modo seguro os medicamentos que necessita				
	Outras:				

Apêndice V - Análise de Conteúdo

Tema: Formação contínua no âmbito da Transição para a Vida Ativa (TVA)
(questão 6.1)

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Modalidade de Formação	Seminário	“Seminário”(Inq. 1)
	Estágio	<p>“Estágio na Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral” (Inq. 1)</p> <p>“Estágio no Centro de Reabilitação de Alcoitão” (Inq.1)</p>
	Curso	<p>“Módulo no Currículo de Formação Especializada em Educação Especial (Universidade Moderna)” (Inq.4)</p> <p>“No Mestrado tive uma unidade curricular sobre a importância da (...)” (Inq.10)</p> <p>“Na formação de pós-graduação-na área de Educação Especial (...)” (Inq.15)</p> <p>“Tive uma disciplina na pós-graduação de (...)” (Inq.15)</p>
	Workshop	<p>“Participação no workshop (...)” (Inq. 5)</p> <p>“Frequentei o workshop (...)” (Inq.6)</p>

	Ação de Formação	<p>“workshop (...)” (Inq.12)</p> <p>“Ação de formação sobre (...)” (Inq.9)</p> <p>“Formação sobre (...)” (Inq.14)</p> <p>“Formação ao nível da (...)” (Inq.18)</p>
	Sessão de esclarecimento	<p>“Sessão de informação sobre(...)”(Inq.14)</p>
Temática	Psicologia da Adolescência	<p>“Psicologia da Adolescência” (Inq.11)</p>
	Orientação Vocacional	<p>“Orientação Vocacional” (Inq.11)</p>
	Transição para a vida pós-escolar	<p>“Participou na formação Transição para a Vida pós-escolar com a Dr.^a Maria Manuel da Direção Regional de Educação do Algarve” (Inq.2)</p> <p>“Participação na sessão de informação (...) Transição para a vida pós-escolar” (Inq.5)</p> <p>“(...)Transição para a vida pós-escolar” (Inq.9)</p> <p>“(...)Transição para a Vida Ativa de jovens com NEE” (Inq.10)</p>

		<p>“(…)Processos de Transição para a Vida Ativa” (Inq.14)</p> <p>“(…)Preocupações dos pais e respostas na TVA” (Inq.14)</p> <p>“(…)Processos de Transição para a Vida Ativa” (Inq.15)</p> <p>“(…)Integração Profissional” (Inq.18)</p>
	Plano Individual de Transição	<p>“(…)Plano Individual de Transição” (Inq.5)</p> <p>“(…)Plano Individual de Transição” (Inq.6)</p> <p>“(…)Plano Individual de Transição” (Inq.12)</p>

Tema: Outras Fontes de Informação (questão 7)

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Fontes	Legislação	“Legislação” (Inq.14)
	Internet	<p>“Recolha de informação através da internet(…)” (Inq.3)</p> <p>“Pesquisa na net” (Inq.4)</p> <p>“(…) internet” (Inq.5)</p> <p>“Pesquisa na internet (...)” (Inq.6)</p>

		<p>“Pesquisa na net (...)” (Inq.7)</p> <p>“Pesquisa na net (...)” (Inq.10)</p> <p>“(...) e na net” (Inq.12)</p> <p>“Pesquisa na net (...)” (Inq.14)</p> <p>“(...) pesquisa na net” (Inq.15)</p> <p>“(...) e na internet” (Inq.16)</p> <p>“(...) pesquisa na net” (Inq.26)</p> <p>“(...) e pesquisas na internet” (Inq.30)</p>
	Pesquisa bibliográfica	<p>“Consulta de bibliografia sobre o tema (autodidático)” (Inq.1)</p> <p>“Pesquisa documental” (Inq.2)</p> <p>“(...)Literatura (suporte de papel)” (Inq.5)</p> <p>“Pesquisa bibliográfica” (Inq.9)</p> <p>“Pesquisa (...) e em livros” (Inq.10)</p> <p>“(...) pesquisa de informação por iniciativa própria” (Inq.11)</p> <p>“Pesquisa bibliográfica (...)” (Inq.12)</p> <p>“(...) e em livros” (Inq.14)</p>

		<p>“Pesquisa bibliográfica (...)” (Inq.16)</p> <p>“Manual de apoio à prática” (Inq.17)</p> <p>“Pesquisa bibliográfica” (Inq.18)</p> <p>“Leitura de textos informativos sobre NEE no geral” (Inq.20)</p> <p>“Pesquisa bibliográfica” (Inq.21)</p> <p>“Pesquisa bibliográfica (...)” (Inq.23)</p> <p>“Leituras avulsas (...)” (Inq.25)</p> <p>“(...)pesquisa bibliográfica (...)” (Inq.27)</p> <p>“Pesquisa bibliográfica” (Inq.29)</p> <p>“Pesquisa bibliográfica” (Inq.40)</p>
	Troca de informações com colegas	<p>“Troca de impressões com colegas a prestar serviço em Instituições” (Inq.1)</p> <p>“Troca de experiências com outros colegas” (Inq.2)</p> <p>“Troca de informação com outras pessoas da área” (Inq.5)</p> <p>“(...) troca de informação com colegas da área” (Inq.7)</p> <p>“Troca de informações com</p>

		<p>colegas” (Inq.12)</p> <p>“Troca de informações entre colegas” (Inq.14)</p> <p>“Partilha de conhecimentos com colegas de outras escolas” (Inq.17)</p> <p>“Partilha de informações entre pares (...)” (Inq.22)</p> <p>“(...) e troca de impressões com colegas” (Inq.23)</p> <p>“Troca de impressões com colegas (...)” (Inq.26)</p> <p>“Troca de informações com colegas (...)” (Inq.27)</p> <p>“Troca de informação com colegas (...)” (Inq.30)</p> <p>“Partilha de experiências com colegas em Encontros de Professores” (Inq.32)</p> <p>“Troca de informações com professores e técnicos de Educação Especial” (Inq.33)</p> <p>“Partilha de experiências com professores e técnicos de Educação Especial” (Inq.37)</p> <p>“Troca de ideias com colegas” (Inq.40)</p>
--	--	---

	Sessões de Informação	<p>“(…)alguns encontros de professores onde abordaram esta temática” (Inq.22)</p> <p>“Sessões de informação” (Inq.35)</p> <p>“Algumas sessões de informação” (Inq.36)</p>
	Experiência Profissional	<p>“Experiência pessoal e profissional” (Inq.19)</p> <p>“(…) e algum saber empírico resultante da experiência de todos os dias” (Inq.25)</p> <p>“(…) experiencia de trabalho num Centro Novas Oportunidades” (Inq.27)</p> <p>“Experiência de trabalho com alunos com NEE, sobretudo nos últimos anos” (Inq.28)</p>
	IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional)	<p>“Centros de Formação do IEPF” (Inq.1)</p> <p>“(…)documentação recolhida nos centros de emprego” (Inq.3)</p> <p>“(…) documentação recolhida em centros de emprego” (Inq.6)</p>
	Ações de Formação	<p>“Ações de formação realizadas de forma voluntária em centros de formação de professores (…)”</p>

		(Inq.3)
		“Ações de formação frequentadas (...)” (Inq.11)
		“Frequência de ações de formação sobre as diferentes particularidades do Ensino Especial (...)” (Inq.20)
	Parcerias	“Parcerias com equipas que aceitam jovens com NEE para sensibilização em diversas áreas” (Inq.8)
	Voluntariado	“(...) voluntariado em associações que trabalham diretamente com este público (...)” (Inq.11)

Tema: Experiência com alunos com NEE em Processo de Transição para a Vida Ativa (questão 8.1)

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Reduzida	Fase Inicial	“Estou neste momento a inicial, porém tem havido alguns entraves a nível burocrático” (Inq.2)
	Participação em Conselho de Turma	“Participei em conselhos de turma onde existiam jovens com NEE em processo de TVA.” (Inq.24)

Integração de jovens em CERCI's		"Integração de jovens em CERCI's (...)" (Inq.8)
Integração em contexto laboral	<p>Entidades recetoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empresas em termos gerais - Restauração - Pastelaria - Cabeleireira 	<p>"(...) e outras empresas locais" (Inq.8)</p> <p>"(...) processo de TVA de um aluno (no ramo da restauração)" (Inq.5)</p> <p>"Integração de 2 alunas (...) numa pastelaria (...)" (Inq.7)</p> <p>"Participei num processo de TVA de um jovem no ramo pastelaria/ padaria" (Inq.12)</p> <p>"[Integramos alunos com NEE](...) em padarias (...)." (Inq.21)</p> <p>"[Integração de 2 alunas] (...) e a outra numa cabeleireira." (Inq.7)</p> <p>"(...) processo de TVA de uma aluna (num salão de cabeleireira)" (Inq.9)</p> <p>"(...) uma aluna que foi integrada numa cabeleireira (...)" (Inq.20)</p>

	- Supermercado	<p>“(...) aluno com Trissomia 21, integrado em atividades de um supermercado local” (Inq.10)</p> <p>“(...)O aluno era acompanhado por uma tarefaira, visto ter pouca autonomia, para o supermercado e com orientações do supervisor, a tarefaira ajudava-o a repor nas prateleiras os produtos em falta” (Inq.10)</p>
	- Oficina de mecânica	<p>“(...) dois jovens desenvolverem o seu processo de TVA, nomeadamente num centro de dia e numa oficina de mecânica.” (Inq.13)</p> <p>“(...) integrámos alunos com NEE em oficinas de mecânica(...)” (Inq.21)</p>
	- Instituição de Solidariedade	<p>“Participei num processo de TVA de uma aluna (nomeadamente numa Instituição de Solidariedade).” (Inq. 14)</p> <p>“A aluna desenvolvia o seu PIT, 4 horas semanais na Instituição.” (Inq.14)</p> <p>“A aluna realizava um conjunto de atividades que se prendiam com o funcionamento da Instituição (separação de roupas e de bens alimentares, atendimento ao público).” (Inq. 14)</p>

	- Banda de Música	“Um aluno que tinha gosto pela música foi integrado numa banda(...)” (Inq.21)
	Atividades tendentes à integração: Estabelecimento de Protocolos	<p>“(...)Para tal, foram efetuados contratos entre a direção dos estabelecimentos de ensino, frequentados pelos jovens, e os responsáveis das instituições em que foram inseridos.” (Inq.1)</p> <p>“É estabelecido um protocolo em que são definidas as condições de ingresso do jovem.” (Inq.8)</p> <p>“Acompanhei o processo de dois jovens de TVA com NEE que frequentavam o décimo ano de escolaridade. Estabeleci protocolos com instituições locais para os dois jovens desenvolverem o seu processo de TVA (...)” (Inq.13)</p>
	- Programação/atividades	<p>“Programação de atividades a desenvolver, em posto de formação (...)” (Inq.1)</p> <p>“(...)instruir e preparar o aluno, no sentido de reunir alguma preparação que o dote de competências para desempenhar favoravelmente as tarefas que lhe serão incumbidas e cumprir com as expetativas existentes em</p>

		<p>torno do respectivo desempenho.” (Inq.4)</p> <p>“São definidas competências a adquirir” (Inq.8)</p> <p>“Treino de competências em atividades do dia-a-dia” (Inq.11)</p> <p>“A aluna desenvolvia o seu PIT, 4 horas semanais na Instituição.” (Inq.14)</p> <p>“A aluna realizava um conjunto de atividades que se prendiam com o funcionamento da Instituição (separação de roupas e de bens alimentares, atendimento ao público).” (Inq.14)</p>
	- Monitorização/ /acompanhamento	<p>“(…)e respectiva monitorização(…)” (Inq.1)</p> <p>“A monitorização foi efetuada pela docente de educação especial (nestes casos, na minha pessoa), pelo lado da educação, e por um responsável da instituição/empresa no que respeita ao posto de trabalho.” (Inq.1)</p> <p>“(…) monitorização, de 4 jovens, em diferentes instituições/empresas” (Inq.1)</p> <p>“O seguimento dos casos incluía, no que respeita ao docente</p>

		<p>responsável pelo caso, o acompanhamento no local de formação com periodicidade semanal, reuniões periódicas entre os responsáveis pela monitorização, e formação adequada e suplementar dos formandos, na escola com periodicidade que podia ir de dois a quatro tempos letivos semanais em horário pós-laboral, visando a aquisição/melhoria das competências no desempenho no posto de trabalho dos quatro casos três pertencem aos quadros das instituições em que efetuaram a transição para a vida ativa.” (Inq.1)</p> <p>“Apesar das entidades empregadoras se mostrarem (...) apreensivas (...) ao longo do processo viram que os jovens com NEE muitas vezes acabam por se dedicar muito mais ao trabalho, demonstrando um grande sentido de responsabilidade” (Inq.6)</p> <p>“Este processo abriu portas para nos anos seguintes receberem mais jovens com NEE para realizar o seu PIT “(Inq.6)</p> <p>“(...)acompanhamento é feito mensalmente e também através do preenchimento de uma folha de presenças com as atividades realizadas em cada dia” (Inq.8)</p>
--	--	---

		<p>“(…) acompanhado por uma tarefa, visto ter pouca autonomia (…)” (Inq.10)</p> <p>“(…)docentes e supervisores que a acompanharam ao longo deste processo” (Inq.20)</p>
	-Apoios para a instalação de negócios	<p>“Num outro caso tratou-se de conseguir os apoios necessários para a instalação de negócio e exploração por conta própria, através de apoio do IEF.P.” (Inq.1)</p>
	Verificação de Requisitos mínimos para TVA	<p>“verificação da existência de requisitos mínimos, para realização do processo de treino preparatório para a vida ativa” (Inq. 4)</p>
	Auscultação de áreas vocacionais	<p>“Troca de impressões preliminares com jovens acerca das respetivas áreas de interesse” (Inq.4)</p>
	Contacto com entidades empregadoras (instituições)	<p>“Inicialmente foi difícil encontrar instituições que recebessem os nossos alunos, (...), mas após este processo (...) foram as instituições que solicitaram a continuidade dos alunos (...)” (Inq.3)</p>
	Informação aos Encarregados de Educação sobre TVA	<p>“reunião com Enc. Educação(…)” (Inq.4)</p>

		autonomia profissional e económica e, realização pessoal(...)” (Inq.20)
	Elevação da autoconfiança	“(...)e, em simultâneo, elevar significativamente os seus níveis de autoconfiança(...)” (Inq.5)
		“(...) [contribuiu bastante para a] autoconfiança da aluna(...)” (Inq.14)
	Promoção da autoestima	“(...)promovendo a sua autoestima.” (Inq.5)
		“[na medida em que contribuiu para a] (...)e autoestima do jovem.” (Inq.12)
	Promoção do espírito solidário	“(...) [contribuiu bastante para a] e, também para esta ser mais solidária.” (Inq.14)
	Criação do próprio emprego	“Este foi um caso de sucesso continuando, o então jovem, a exercer a sua atividade num quiosque de venda de jornais, revistas e jogos da Santa Casa” (Inq. 1)
	Casos de Sucesso	“(...) dos quatro casos três pertencem aos quadros das instituições em que efetuaram a transição para a vida ativa” (Inq.1)

		<p>“Integração de 2 alunas no mercado de trabalho, com sucesso. Uma das alunas numa pastelaria e a outra numa cabeleireira.” (Inq.7)</p> <p>“(…) a aluna após a escolaridade obrigatória ficou a trabalhar no salão.” (Inq.9)</p> <p>“[Um aluno que tinha gosto pela música foi integrado numa banda] e ainda hoje faz parte da mesma, sentindo-se realizado profissionalmente.” (Inq.21)</p>
--	--	---

Tema: Legislação que conhece sobre Transição para a Vida Ativa (questão 10.1)

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Legislação	Lei de Bases do Sistema Educativo	Lei de Bases do Sistema Educativo, (...)” (Inq.21)
	Decreto- Lei n.º 319/91 de 23 de agosto	<p>“Mais antigo, Decreto-Lei n.º319/91, de 23 de agosto” (Inq.14)</p> <p>“(…) Decreto- Lei 319/91(…)” (Inq.21)</p>
	Declaração de Salamanca 1994	<p>“Declaração de Salamanca” (Inq.7)</p> <p>“Declaração de Salamanca”</p>

		<p>(Inq.8)</p> <p>“Declaração de Salamanca 1994” (Inq.12)</p> <p>“Declaração de Salamanca” (Inq.13)</p> <p>“(…)Declaração de Salamanca (…)” (Inq.21)</p> <p>“DL3/2008 da Educação Especial (…)” (Inq.1)</p> <p>“Decreto-Lei3/2008” (Inq.2)</p> <p>“Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro (…)” (Inq.3)</p> <p>“Decreto-Lei 3/2008” (Inq.4)</p> <p>“Decreto-lei n.º3/2008 de 7 de janeiro” (Inq.5)</p> <p>“Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro” (Inq.6)</p> <p>“Decreto-Lei 3/2008” (Inq.7)</p> <p>“DL 3/2008 de 7 de janeiro” (Inq.8)</p> <p>“Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro” (Inq.9)</p> <p>“Decreto-Lei 3/2008” (Inq.10)</p> <p>“Decreto-Lei n.º3/2008” (Inq.11)</p>
	Decreto – Lei n.º 3/ 2008 de 7 de janeiro	

		<p>“Decreto-Lei 3/2008” (Inq.12)</p> <p>“DL 3/2008” (Inq.13)</p> <p>“Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro” (Inq.14)</p> <p>“Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro” (Inq.15)</p> <p>“Decreto-Lei 3/2008” (Inq.16)</p> <p>“O estabelecido no Dec.-lei 3/2008” (Inq.17)</p> <p>“DL 3/2008” (Inq.18)</p> <p>“DL 3/2008” (Inq.19)</p> <p>“DL 3/2008” (Inq.20)</p> <p>“Decreto-Lei 3/2008” (Inq.21)</p> <p>“Decreto-Lei 3/2008” (Inq.25)</p> <p>“DLei 3/2008” (Inq.26)</p> <p>“D.L. 3/2008” (Inq.27)</p> <p>“Decreto-Lei 3/2008” (Inq.28)</p> <p>“Decreto-Lei 3/2008” (Inq.29)</p> <p>“DL 3/2008” (Inq.30)</p> <p>“Dec. Lei 3/2008 de 7 janeiro” (Inq.34)</p> <p>“DL 3/2008” (Inq.36)</p>
--	--	--

		“DL 3/2008” (Inq.40)
	Portaria n.º 1497/2008 de 19 de dezembro (do IEFEP)	“Portaria n.º 1497/2008 de 19 de dezembro (Centro de emprego)” (Inq.3)
		“Portaria n.º 1497/2008 de 19 de dezembro (Centro de emprego)” (Inq.9)
	Legislação do IEFEP	“Legislação do IEFEP e do setor público (...)” (Inq.1)
	Portaria n.º 275- A/ 2012 de 11 de setembro	“Portaria 275- A/ 2012” (Inq.4)
		“Portaria n.º275-A/2012” (Inq.5)
		“Portaria n.º275-A/2012 de 11 de setembro” (Inq.6)
		“Portaria n.º275-A/2012 de 11 de setembro” (Inq.8)
		“Portaria n.º275-A/2012” (Inq.10)
		“Portaria 275- A/ 2012” (Inq.12)
		“Portaria n.º275-A/2012 de 11 de setembro” (Inq.14)
		“Portaria 275- A/ 2012” (Inq.20)
		“(…) Portaria 275- A/ 2012” (Inq.21)
		“Portaria 275- A/ 2012” (Inq.30)

Tema: Tipo de Formação que gostaria de frequentar para obter mais informação sobre TVA (questão 11)

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Modalidade	Formação Contínua e creditada	<p>“Formação contínua e (...)” (Inq.1)</p> <p>“Formação contínua e creditada(...)” (Inq.2)</p> <p>“Formação contínua (...)” (Inq.14)</p> <p>“Formação Creditada(...)” (Inq.24)</p> <p>“Formação contínua” (Inq.29)</p> <p>“Formação Creditada” (Inq.39)</p>
	Ação de Formação	<p>“Formação sobre (...)” (Inq.4)</p> <p>“Formação (...)” (Inq.6)</p> <p>“Formação (...)” (Inq.7)</p> <p>“Formação (...)” (Inq.8)</p> <p>“Formação (...)” (Inq.9)</p> <p>“Formação (...)” (Inq.10)</p> <p>“Formação (...)” (Inq.11)</p> <p>“Formação (...)” (Inq.12)</p> <p>“Formação (...)” (Inq.15)</p> <p>“Formação (...)” (Inq.16)</p> <p>“Formação (...)” (Inq.18)</p> <p>“Gostava de fazer formação(...)” (Inq.21)</p> <p>“Formação (...)” (Inq.22)</p> <p>“Formação (...)” (Inq.26)</p> <p>“Formação (...)” (Inq.27)</p> <p>“Formação (...)” (Inq.30)</p> <p>“Formação (...)” (Inq.32)</p> <p>“Formação (...)” (Inq.33)</p>

	<p>Sessão de Informação</p> <p>Curso</p>	<p>“Sessões informativas” (Inq.36)</p> <p>“Sessões informativas” (Inq.37)</p> <p>“Sessões informativas” (Inq.38)</p> <p>“Uma pós-graduação nesta área” (Inq.5)</p>
Temática	TVA	<p>“(…)ativa compreendendo parte teórica e em contexto de trabalho” (Inq.1)</p> <p>“(…) específica sobre processos de TVA” (Inq.2)</p> <p>“(…) ir ao terreno, ver e falar com as instituições, e acompanhar todo o processo” (Inq.3)</p> <p>“(…) processos de TVA” (Inq.4)</p> <p>“(…)prática de como se desenvolve um processo de TVA”(Inq.6)</p> <p>“(…) específica [em TVA], visto que apenas tenho alguns conhecimentos de como funciona” (Inq.7)</p> <p>“(…)específica sobre processos de TVA” (Inq.9)</p>

		<p>“(…) prática, com profissionais ativos da área que demonstrem como colocar em prática muitas das atividades definidas em teoria sobre TVA” (Inq.11)</p> <p>“(…) prática sobre TVA” (Inq.12)</p> <p>“(…) específica sobre processos de TVA” (Inq.14)</p> <p>“(…)para obter mais informações sobre processos de TVA(…)” (Inq.15)</p> <p>“(…)específica sobre TVA” (Inq.16)</p> <p>“(…)específica sobre o tema”(Inq.18)</p> <p>“(…) específica sobre TVA” (Inq.22)</p> <p>“Como efetuar um processo de TVA” (Inq.23)</p> <p>“(…) específica sobre TVA” (Inq.24)</p> <p>“(…) específica sobre TVA” (Inq.26)</p> <p>“(…) específica sobre TVA para alunos com NEE” (Inq.27)</p> <p>“(…)orientações para condução de um processo” (Inq.28)</p>
--	--	---

		<p>“(…) específica sobre processos de TVA para alunos com NEE e PIEF” (Inq.30)</p> <p>“(…) específica sobre processos de TVA” (Inq.32)</p> <p>“(…) específica do tema” (Inq.33)</p> <p>“Como efetuar um processo de TVA” (Inq.34)</p>
	PIT	<p>“(…) elaboração de um PIT(…)” (Inq.10)</p> <p>“(…)como elaborar um PIT” (Inq.12)</p> <p>“(…)elaboração de um PIT” (Inq.15)</p>
	Estabelecer protocolos	<p>“(…) como estabelecer protocolos com entidades empregadoras (...)” (Inq.8)</p> <p>“(…) e de como estabelecer protocolos com as entidades empregadoras” (Inq.10)</p> <p>“Estabelecer protocolos com entidades” (Inq.20)</p>
	Programas de aptidão vocacional	<p>“(…)criação de programas de aptidão vocacional de alunos com NEE” (Inq.8)</p> <p>“Criar programas de aptidão</p>

		profissional”(Inq.20)
	Saídas profissionais	“(…) e possíveis saídas profissionais após concluir a escolaridade obrigatória”(Inq.31)
	Legislação	<p>“Como aplicar a legislação em vigor” (Inq.13)</p> <p>“Sobre legislação” (Inq.17)</p> <p>“aplicar a legislação” (Inq.19)</p> <p>“Aplicar a legislação em vigor”(Inq.20)</p> <p>“(…)como aplicar a legislação em vigor e (...)” (Inq.21)</p> <p>“Legislação em vigor sobre TVA” (Inq.23)</p> <p>“Sobre legislação em vigor (...)” (Inq.28)</p> <p>“Conhecer enquadramento legal (...)” (Inq.31)</p> <p>“Sobre legislação em vigor”(Inq.35)</p>
	Troca de experiências entre colegas	<p>“(…) troca de saberes com colegas que já fizeram processos de acompanhamento com alunos neste âmbito” (Inq.21)</p> <p>“(…) partilha de experiências de sucesso” (Inq.28)</p>

